



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**ΠΜΣ: «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία»**

**Διπλωματική Εργασία:**

**Ο ρόλος των ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών στην  
εκδήλωση περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού.**

**Ονοματεπώνυμο:** Νιφόρου Μαρία

**Ιδιότητα:** Ψυχολόγος

**Αριθμός Μητρώου:** 32

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Ανδρέου Ελένη

**Τριμελής Επιτροπή:**

Κλεφτάρας Γ. - Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Ανδρέου Ε. - Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Διδασκάλου Ε. - Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

**Βόλος, Οκτώβριος 2015**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

### **ΜΕΡΟΣ Α**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	σελ. 3
ABSTRACT .....	σελ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 6

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

1.1 Σχολικός εκφοβισμός .....	σελ. 12
1.2 Ηλεκτρονικός εκφοβισμός .....	σελ. 15
1.2.1 Ορίζοντας τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό .....	σελ. 24
1.2.2 Μέθοδοι και περιβάλλοντα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό .....	σελ. 26
1.2.3 Χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό .....	σελ. 28
1.2.3.1 Θύτες .....	σελ. 28
1.2.3.2 Θύματα .....	σελ. 29
1.2.3.3 Θύτες/Θύματα .....	σελ. 31
1.2.4 Ανωνυμία .....	σελ. 31
1.3 Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό .....	σελ. 32
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στον εκφοβισμό .....	σελ. 35
1.4.1 Προστατευτικοί παράγοντες σχετικά με την εμπλοκή στον εκφοβισμό ...	σελ. 35
1.4.2 Παράγοντες κινδύνου σχετικά με την εμπλοκή στον εκφοβισμό .....	σελ. 36
1.5 Εκφοβισμός και διαφυλικές ομοιότητες και διαφορές .....	σελ. 38

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

2.1 Φιλία .....	σελ. 40
2.2 Φιλία, ποιότητα φιλίας και εφηβεία .....	σελ. 41
2.3 Η ποιότητα φιλίας και η σχέση της με τον εκφοβισμό .....	σελ. 43

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

3.1 Καταθλιπτική συμπτωματολογία και κατάθλιψη .....	σελ. 46
3.1.1 Η καταθλιπτική συμπτωματολογία στην εφηβεία .....	σελ. 46
3.1.2 Η καταθλιπτική συμπτωματολογία στην εφηβεία και η σχέση της με τον εκφοβισμό .....	σελ. 48
3.2 Αυτοεκτίμηση .....	σελ. 49
3.2.1 Η αυτοεκτίμηση στην εφηβεία .....	σελ. 51
3.2.2 Η αυτοεκτίμηση και η σχέση της με τον εκφοβισμό .....	σελ. 51

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

4.1 Ερευνητικό Σχέδιο .....	σελ. 54
4.2 Συμμετέχοντες .....	σελ. 55
4.3 Όργανα Μέτρησης .....	σελ. 57
4.3.1 Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά .....	σελ. 70
4.3.2 Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων του Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης .....	σελ. 70
4.4 Διαδικασίες .....	σελ. 71
4.5 Αναλύσεις .....	σελ. 73

## **ΜΕΡΟΣ Γ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	σελ. 76
--	---------

## **ΜΕΡΟΣ Δ**

Συζήτηση .....	σελ. 107
----------------	----------

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Ελληνικές .....	σελ. 116
Ξενόγλωσσες .....	σελ. 117

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	σελ. 130
------------------------	----------

## **ΜΕΡΟΣ Α**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός στους νέους και κυρίως τους εφήβους, που θυματοποιούν ή θυματοποιούνται πλέον, αξιοποιώντας τα μέσα της τεχνολογίας και πιο συγκεκριμένα το διαδίκτυο και το κινητό τηλέφωνο. Για το σκοπό αυτό, η παρούσα έρευνα καλείται να εξετάσει, από τη μια, το ρόλο των ενδοπροσωπικών παραγόντων και κυρίως της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και της αυτοεκτίμησης και από την άλλη, το ρόλο της ποιότητας φιλίας μεταξύ των έφηβων μαθητών/τριών, με στόχο να κατανοηθεί το ψυχολογικό προφίλ όσων εμπλέκονται σε περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως θύματα, θύτες ή θύτες/θύματα. Ακόμη, για την περαιτέρω κατανόηση του προφίλ των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, από τα δημογραφικά στοιχεία, δόθηκε έμφαση στο φύλο. Το δείγμα αποτέλεσαν 521 έφηβοι/ες μαθητές/τριες της Β και Γ τάξης Γυμνασίου σχολείων της πόλης της Λάρισας, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία και κατόπιν το «Ερωτηματολόγιο για τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό» στη σύντομη μορφή του, την «Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά», το «Ερωτηματολόγιο Παιδικής Κατάθλιψης» και την «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg». Ουσιαστικά, πρόκειται για έρευνα στην οποία εφαρμόστηκε η ποσοτική μεθοδολογία, ενώ για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχει στην κατοχή της δικό της κινητό τηλέφωνο και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, ενώ δεν έχει συμμετάσχει στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό με ηλεκτρονικά μέσα (μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου). Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που θυματοποιούνται και με τον παραδοσιακό, αλλά και ως προς τους θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που εμπλέκονται και στον παραδοσιακό. Ακόμη, θύτες ή θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τείνουν να εμπλέκονται ως θύματα ή θύτες στον παραδοσιακό. Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται σε σχέση με το φύλο και την θυματοποίηση ή/και εμπλοκή τους στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, κυρίως έξω από το σχολείο. Όσον αφορά στην ποιότητα φιλίας, δεν παρατηρείται καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στους θύτες όσο και στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Σχετικά με τους ενδοπροσωπικούς

παράγοντες και συγκεκριμένα, την καταθλιπτική συμπτωματολογία, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και τα μη-θύματα, ενώ ως προς τους θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο ανάμεσα στους θύτες και μη-θύτες, όσο και ανάμεσα στους συχνούς θύτες κι εκείνους που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές. Τέλος, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με την αυτοεκτίμηση για τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά, ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην αυτοεκτίμηση των θυτών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ηλεκτρονικός εκφοβισμός, εφηβεία, φύλο, καταθλιπτική συμπτωματολογία, αυτοεκτίμηση, φιλία.

## ABSTRACT

These years the cyberbullying of the young people, and especially teenagers, who either victimize or are victimized themselves, has been noticeable enough. Cyberbullying is actually realized through the use of technology and particularly the use of the Internet and mobile phones. For this reason, this survey tends to examine, on the one hand, the role of personal parameters and most importantly the role of depression symptomatology and self-esteem. On the other hand, the quality of friendship between pupils is also examined in this survey in order to understand the psychological profile of those who are involved in incidents of cyberbullying either as victims, as bullies or bully/victims. In addition, for further understanding of the involved pupils' profile, from demographic evidence, gender has been emphasized. The sample of the survey consists of 521 teenager pupils of the Second and Third Grade of Gymnasium from schools of the city of Larissa. These teenagers were asked to answer a questionnaire which includes the demographic evidence and also "The Cyberbullying Questionnaire" in its short form, the "Friendship Quality Scale", "The Children's Depression Inventory", and the "Rosenberg Self-Esteem Scale". Specifically, we talk about a survey for which a quantitative method has been applied, when at the same time, there was a random sampling as to the selection of the pupil participants. The findings of this survey show that a huge majority of pupils have got their own mobile phones and make use of Internet services. However, most of them never happened to get involved in cyberbullying by these means. Furthermore, it has been observed that there is an essential difference in statistics concerning not only the cybervictims that are victimized by the traditional bullying, but also the cyber bullies who are involved in the traditional bullying. Moreover, both the cyber bullies and the cyber victims tend to get involved in the traditional bullying either as victims or as bullies. However, there is a statistically important difference concerning the gender and the victimization or/ and the involvement in cyberbullying, mainly outside school. As far as friendship quality is concerned, there has not been any statistically important difference observed about neither victims nor victimizers. Concerning personal parameters, and specifically depression symptomatology, a significant difference has been observed between victims and non-victims. At the same time, as far as cyber bullies are concerned, there is an essential difference not only between bullies and non-bullies, but also between the regular bullies and those who have sometimes cyber bullied others. Finally, there is a statistically significant difference with respect to the cybervictims' self-esteem, while there is no such difference in the cyber bullies' self-esteem.

**Key Words:** Cyberbullying, Puberty, Gender, Depression Symptomatology, Self-Esteem, Friendship.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα της εποχής μας είναι η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία, πλέον, κατέχει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή όλων μας, λόγω της καθιέρωσής της στην εργασία, την κοινωνική ζωή και τον ελεύθερο χρόνο μας (Amichai-Hamburger & Hayat, 2011). Σήμερα, λοιπόν, η τεχνολογία και ιδιαίτερα το διαδίκτυο παρουσιάζει διαρκώς αυξανόμενες τάσεις χρήσης, αν και αρχικά κατασκευάστηκε με διαφορετικό σκοπό, που αφορά στη διακίνηση πληροφοριών μεταξύ κυβερνητικών, ακαδημαϊκών, βιομηχανικών και εμπορικών φορέων μέσω ενός ανοιχτού δικτύου, στο οποίο οι χρήστες θα είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι έχει τις ρίζες του σε ένα δίκτυο υπολογιστών που δημιουργήθηκε πειραματικά με τη χρηματοδότηση του Αμερικάνικου Υπουργείου Εθνικής Άμυνας, με κύριο σκοπό την επικοινωνία μεταξύ των σταθμών, ακόμη κι αν κάποιος τεθεί εκτός λειτουργίας, αν και στη συνέχεια έπαψε να περιορίζεται στη στρατιωτική χρήση και επεκτάθηκε, αρχικά, σε ακαδημαϊκούς χώρους σχετικούς με το αντικείμενο της πληροφορικής και στη συνέχεια, στους εργασιακούς χώρους και τα σπίτια μέσω του παρόχου υπηρεσιών διαδικτύου, εξελίσσοντάς το σε αυτό που γνωρίζουμε σήμερα (Herring, 2003; Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009).

Γενικά, θεωρείται ότι το διαδίκτυο έχει δρομολογήσει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο της κοινωνικής σκέψης, με τους επιστήμονες να θεωρούν πρόκληση τη διερεύνηση του κοινωνικού οφέλους και του κοινωνικού κόστους, στα οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει, κρίνοντας αναγκαίο, τα διάφορα επιστημονικά πεδία και κυρίως οι κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες, να ασχοληθούν με τα συγκεκριμένα ζητήματα, στοχεύοντας στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων και τη μελέτη των συνεπειών που δύνανται να οδηγήσουν -λόγω της παρουσίας παθολογικών συμπεριφορών στην κοινωνική, επαγγελματική και ψυχολογική ζωή του ατόμου- με στόχο οι ειδικοί να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων για τη δραστική αντιμετώπιση του φαινομένου (Ackers, 2012; Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009; Livingstone, 2003).

Έτσι, λοιπόν, το διαδίκτυο, ως ένα από τα ισχυρότερα μέσα μαζικής ενημέρωσης, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις, όπως για παράδειγμα από τη μια, ένα άτομο το οποίο διακατέχεται από κοινωνικό

άγχος είναι πιο εύκολο να επικοινωνήσει με κάποιον μέσω του διαδικτύου, ενώ από την άλλη, αρκετά συχνά είναι πιθανό να ενθαρρυνθούν αντικοινωνικές συμπεριφορές (Campbell, 2005).

Τα τεχνολογικά μέσα είναι πλέον διαδεδομένα σε παγκόσμιο επίπεδο, έχοντας επηρεάσει καταλυτικά τις ζωές των χρηστών, που ποικίλλουν ηλικιακά, αφού χρησιμοποιούνται από ενηλίκους, εφήβους, ακόμη και μικρά παιδιά (Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Lam & Li, 2013), τονίζοντας ότι όσο αυξάνεται η χρήση του διαδικτύου τόσο μειώνεται η ηλικία έναρξης της χρήσης (Amichai-Hamburger, 2013). Σύμφωνα με έρευνες (China Internet Network Information Centre-CNNIC, 2010, στο Lam & Li, 2013), τα παιδιά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ήδη από την ηλικία των 6 ετών, υποστηρίζοντας ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών παιδικών σταθμών που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ανέρχεται στο 23%. Και στη Βρετανία, όμως, η χρήση του σε παιδιά κι εφήβους 7 έως 16 ετών είναι διπλάσια σε σχέση με των ενηλίκων, με καθεμιά από τις παραπάνω ομάδες να χρησιμοποιεί την τεχνολογία για διαφορετικούς λόγους (Amichai-Hamburger, 2013; Livingstone, 2003).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων που διαθέτει δικό της κινητό τηλέφωνο και έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για διασκέδαση, επικοινωνία, μάθηση, κοινωνική υποστήριξη, συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα, ή/και διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Betz, 2011; Livingstone, 2003; Mark & Ratliffe, 2011; Mishna et al., 2012), αποδεικνύοντας την επιρροή στην επικοινωνία με την παραδοσιακή έννοια, με τους Kraut και συνεργάτες, ήδη από το 1998 (στο Amichai-Hamburger & Hayat, 2011), να κάνουν λόγο για μείωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, περιορισμό στον κοινωνικό κύκλο του ατόμου και αύξηση της μοναξιάς και της κατάθλιψης.

Οι έφηβοι χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά μέσα σε καθημερινή βάση, με τα διεθνή στοιχεία να καταλήγουν ότι οι ηλικίες 12 έως 17 ετών χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε ποσοστό 93% και το κινητό τηλέφωνο σε ποσοστό 75-85% (Mishna et al., 2012), ενώ οι ηλικίες 12-17 ετών και 18-24 ετών στέλνουν περισσότερα από 200 μηνύματα ημερησίως (Betz, 2011). Συγκριτικά, λοιπόν, με τους ενηλίκους το ποσοστό χρήσης του διαδικτύου είναι πολύ μεγαλύτερο στους εφήβους, αφού οι ηλικίες 7 έως 16 ετών το χρησιμοποιούν σε ποσοστό 75%, ήδη από το 2000, με τη χρήση του να εκτινάσσεται μετά τα 11 έτη, δικαιολογώντας τον χαρακτηρισμό τους ως «γενιά της τεχνολογίας» (Livingstone, 2003; Makri-Botsari & Karagianni, 2014;



Slonje & Smith, 2008). Επίσης, όσον αφορά στον ευρωπαϊκό χώρο, το 71% των ενηλίκων και περίπου το 90% των παιδιών και εφήβων έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, αποδίδοντας τη διαδεδομένη χρήση του στις γνώσεις που διαθέτουν ως προς τον χειρισμό του (Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι έφηβοι καταφεύγουν στη χρήση της τεχνολογίας, αυξάνοντας τον αντίκτυπο τόσο στα σχολεία, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Li, 2006; Livingstone, 2003). Πιο αναλυτικά, η εξάπλωση της τεχνολογίας εκτός από τα προτερήματα που προσφέρει και τις υγιείς συμπεριφορές που επιδεικνύονται από τους εφήβους, όπως η πρόσβαση στην επικοινωνία με στόχο τη δημιουργία και διατήρηση φιλιών, η πληροφόρηση, η έρευνα, η εκπαίδευση και η ψυχαγωγία, για παράδειγμα το μοίρασμα τραγουδιών, φωτογραφιών και βίντεο, τα τελευταία χρόνια προσφέρει πολλές δυνατότητες και σε όσους θέλουν να επιδείξουν παθολογικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, ακόμη και στην ακραία τους μορφή, όπως η παρενόχληση, το ηλεκτρονικό έγκλημα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, η προβολή χρήσης ναρκωτικών ουσιών ή αλκοόλ, που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου τόσο στο παρόν όσο και στην ενήλικη ζωή (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009; Mishna et al., 2012; Strom et al., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις, με τους μελετητές να εφιστούν την προσοχή τόσο στους/ις μαθητές/τριες, όσο και στους γονείς και τους/ις δασκάλους/ες, προκειμένου να προστατεύσουν τα παιδιά και τους εφήβους από τη νέα απειλή -που προσπαθεί να επηρεάσει και να ελέγξει τη ζωή τους-, μέσω των απεριόριστων δυνατοτήτων που προσφέρει κάθε μέσο, εκμεταλλευόμενη ταυτόχρονα, την ανωνυμία, το απρόσωπο περιβάλλον, την έλλειψη συνεπειών προς τον υποκινητή τέτοιων πράξεων και την εξάπλωση των πληροφοριών σε γρήγορο χρονικό διάστημα σε ένα ευρύ ακροατήριο (Calvete et al., 2010; Juvonen & Gross, 2008; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; 2007; O'Brien & Moules, 2013; Strom et al., 2011; Swartz, 2009; Williams & Guerra, 2007). Έτσι, λοιπόν, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), οι προσωπικές ιστοσελίδες με τη μορφή ημερολογίων (blogs), τα διαδικτυακά παιχνίδια (network games), οι αίθουσες συνομιλιών (chat rooms), τα άμεσα μηνύματα (instant messages), τα κινητά τηλέφωνα (cell phones), η χρήση βίντεο και φωτογραφιών αξιοποιούνται με ύπουλο τρόπο, αφού στόχος είναι η δυσφήμιση και η σκόπιμη βλάβη άλλων ατόμων, που

μπορούν εύκολα να επιτευχθούν, εφόσον τα παιδιά και οι νέοι/ες μπορούν να έχουν διαρκώς πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες χωρίς την επίβλεψη των ενηλίκων, οι οποίοι συχνά δεν έχουν επαρκή γνώση και δεν είναι σε θέση να παρέμβουν, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Calvete et al., 2010; Juvonen & Gross, 2008; Keith & Martin, 2005; Smith et al., 2008; Strom et al., 2011; Williams & Guerra, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η πρόσφατη μελέτη της Campbell (2005, στο Slonje & Smith, 2008), κατέδειξε ότι σε σύνολο 120 έφηβων μαθητών, το 14% υπήρξαν θύματα και το 11% θύτες, ενώ και η Li (2007), κατέδειξε ότι περίπου το 15% από 177 μαθητές ήταν θύτες, το 60% θύματα -μία έως τρεις φορές-, το 54% ήταν θύτες/θύματα, ενώ το 52.4% γνώριζε κάποιον που είχε εκφοβιστεί ηλεκτρονικά. Επίσης, στη μελέτη των Juvonen και Gross (2008), που διεξήχθη μέσω διαδικτύου σε 1.454 νέους 12 έως 17 ετών, το 19% ανέφερε ότι έγινε δέκτης επαναλαμβανόμενων περιστατικών με τη συχνή χρήση του διαδικτύου να αποτελεί υψηλό παράγοντα κινδύνου, ενώ και οι Patchin και Hinduja (2011), υποστηρίζουν ότι σε δείγμα 2000 μαθητών, το 21% έχει δεχτεί ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ακόμη, σε διαδικτυακή μελέτη στην Ολλανδία (Qrius, 2005, στο Vandebosch & Van Cleemput, 2009) σε δείγμα 500 μαθητών ηλικίας 11 έως 15 ετών, το 32% έχει αποστείλει ανώνυμα μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το 29% έχει προσβάλλει κάποιον μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή αιθουσών συνομιλίας, το 23% έχει φοβίσει κάποιον, το 19% έχει δημοσιοποιήσει στο διαδίκτυο την φωτογραφία κάποιου, το 11% έχει υποκλέψει τους κωδικούς άλλου ατόμου, το 7% συμμετείχε σε «πολέμους μηνυμάτων», το 3% έχει απειλήσει κάποιον άλλο και το 3% έχει αποστείλει ιό στον υπολογιστή άλλου ατόμου.

Αυτό που είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, αφορά στην αύξηση των περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αφού με την πάροδο των ετών το ποσοστό σχεδόν διπλασιάστηκε (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Juvonen & Gross, 2008; Smith et al., 2008), ενώ δεν περνά απαρατήρητο το γεγονός ότι αρκετά συχνά τα θύματα του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι θύματα και του παραδοσιακού, όπως και οι θύτες του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι θύτες και του παραδοσιακού, αν και για άλλους δεν είναι απαραίτητη αυτή η σύνδεση (Ackers, 2012; Juvonen & Gross, 2008; Mishna et al., 2012; Slonje & Smith, 2008; Sourander et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Pieschl και συνεργάτες (2013, στο Brewer & Kerslake, 2015), ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μεν ξεχωριστό φαινόμενο από αυτό του

παραδοσιακού, όμως σχετίζονται στενά μεταξύ τους, αφού περιλαμβάνουν πολλά κοινά στοιχεία, όπως υβριστικά σχόλια, φήμες, απειλές, διάδοση μυστικών, βλασφημίες και προσωπικές επιθέσεις που συχνά προκύπτουν από ζήλια, απέχθεια, απόρριψη, εκδίκηση, με στόχο να πειράξει, να βασανίσει, να πληγώσει και να προκαλέσει γελοιοποίηση, φόβο, αίσθηση ανικανότητας και να αποκλείσει από τον κοινωνικό περίγυρο το άτομο ή τα άτομα στα οποία απευθύνεται, ενώ χαρακτηρίζονται από σκοπιμότητα και επαναληψιμότητα, αποτελώντας τους βασικούς λόγους εξομοίωσής τους και ιδιαίτερα του ηλεκτρονικού με τον λεκτικό εκφοβισμό (Ackers, 2012; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; O'Brien & Moules, 2013; Strom et al., 2011; Williams & Guerra, 2007). Ωστόσο, παρατηρούνται και κάποιες βασικές διαφορές για τις οποίες δεν πρέπει να αδιαφορήσουμε, όπως οι Brewer και Kerslake (2015), που αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι, ενώ γενικά οι θύτες έχουν κυρίαρχη προσωπικότητα που τους καθιστά αρκετά συχνά επιθετικούς, η τεχνολογία φαίνεται να ελκύει περισσότερο τις αγχώδεις προσωπικότητες και όσους δεν εμπλέκονται στον εκφοβισμό εκτός του διαδικτύου.

Ακόμη, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός φαίνεται να συσχετίζεται με την άποψη που έχουν οι έφηβοι για τον εαυτό τους, με τα θύματα του εκφοβισμού να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Brewer & Kerslake, 2015; Cenat et al., 2014), ενώ υποστηρίζεται το ίδιο και για τους θύτες (Brewer & Kerslake, 2015), θεωρώντας την ως βασική αιτία ώθησης σε αυτόν (Fanti & Henrich, 2015).

Ωστόσο, μία από τις συνέπειες του εκφοβισμού που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα είναι η κατάθλιψη, η οποία φαίνεται να συσχετίζεται με την θυματοποίηση περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη από τις συνέπειες που προκαλούνται (Barchia & Bussey, 2010; Olenik-Shemesh et al., 2012; Wang et al., 2011), με τα θύματα να εμφανίζουν υψηλή καταθλιπτική συμπτωματολογία και τους θύτες/θύματα να παρουσιάζουν υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση της κατάθλιψης, ενώ σχετικά με τους θύτες υποστηρίζεται ότι κάποιοι παρουσιάζουν κατάθλιψη, ενώ άλλοι όχι (Klomek et al., 2007).

Ακόμη, σχετικά με τον παράγοντα του φύλου, τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα, αφού από τη μια υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην εμπλοκή αγοριών και κοριτσιών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και από την άλλη, ότι τα αγόρια έχουν την τάση να αναλαμβάνουν το ρόλο του θύτη και τα κορίτσια το ρόλο του θύματος, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με

άλλες απόψεις που θέλουν τα κορίτσια, όταν κατέχουν το ρόλο του θύτη, να προτιμούν τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Ackers, 2012; Fanti et al., 2012; Makri-Botsari & Karagianni, 2014). Γενικά, όμως, τα κορίτσια τείνουν να καταφεύγουν συχνότερα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, κυρίως λόγω της σωματικής τους αδυναμίας, να αξιοποιούν περισσότερο τον εκφοβισμό μέσω κινητού τηλεφώνου - εντός και εκτός σχολείου- και να στρέφονται περισσότερο στη χρήση μηνυμάτων - εκτός σχολείου-, σε αντίθεση με τα αγόρια που, ενώ γενικά στρέφονται προς τον παραδοσιακό εκφοβισμό, όταν προτιμούν τον ηλεκτρονικό, χρησιμοποιούν είτε μηνύματα και εικόνες/βίντεο είτε ιστοσελίδες (Smith et al., 2008; Sourander et al., 2010).

Επιπλέον, ο ρόλος της κοινωνικής υποστήριξης είναι ουσιαστικής σημασίας, αποτελώντας σημαντικό προστατευτικό παράγοντα, είτε προέρχεται από την οικογένεια, είτε από το σχολείο, είτε από τους φίλους (Fanti et al., 2012). Η φιλία είναι καθοριστικής σημασίας για τη ζωή του ατόμου και ειδικά η ποιότητα φιλίας, αφού φαίνεται να προστατεύει το άτομο από τα στρεσογόνα γεγονότα, ακόμη και τον εκφοβισμό, επιδρώντας θετικά στην αυτοεκτίμηση και την ασφάλεια που νιώθει στις σχέσεις του, βοηθώντας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αν και τα ευρήματα ποικίλλουν, αφού κάποιοι υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ποιότητα φιλίας ανάμεσα σε επιθετικούς ή μη-επιθετικούς εφήβους, ενώ άλλοι ότι καθώς αυξάνεται η ποιότητα της αμοιβαίας φιλίας, μειώνεται η θυματοποίηση (Kendrick et al., 2012).

Συμπερασματικά, λοιπόν, καθώς η χρήση των τεχνολογικών μέσων εξαπλώνεται ολοένα και περισσότερο στους νέους/ες, ο κίνδυνος για εμπλοκή στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αυξάνεται (Wade & Beran, 2011). Έτσι, αποτελώντας ένα πολύπλευρο και πολύπλοκο φαινόμενο, καθίσταται σημαντικό να κατανοήσουμε περισσότερα για την φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τους εμπλεκόμενους, τη συναισθηματική τους κατάσταση, το ρόλο της υποστήριξης, ακόμη και τις διαφυλικές διαφορές που σχετίζονται με αυτόν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

### 1.1 Σχολικός Εκφοβισμός

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 γίνεται λόγος για τον εκφοβισμό (bullying), ένα σημαντικό ψυχοκοινωνικό ζήτημα, που, ενώ αρχικά θεωρούνταν φυσιολογικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας, έπειτα συνέχισε να απασχολεί ολοένα και περισσότερο τις σχολικές κοινότητες, αφού με την πάροδο του χρόνου εξισώθηκε περισσότερο με τη βία, καθώς πρόκειται για μια ύπουλη μορφή παρενόχλησης, η οποία αφορά την απρόκλητη επιθετικότητα προς ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων (Campbell, 2005; Casas et al., 2013; Patchin & Hinduja, 2011; Slee, 1995).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα διάχυτο πρόβλημα που δημιουργεί ένα συνεχιζόμενο μοτίβο παρενόχλησης και κακοποίησης, το οποίο, κυρίως, παρατηρείται ανάμεσα σε παιδιά και εφήβους, ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, που ενώ γίνεται αντιληπτό στις μικρότερες ηλικίες, κατά τη διάρκεια της εφηβείας τείνει να γίνεται επίμονο και οξύ, είτε λόγω συχνότητας είτε λόγω σφοδρότητας, ενώ συνεχίζεται έως και τα φοιτητικά χρόνια με αρνητικές συνέπειες, για την ευημερία των εμπλεκομένων, αφού όποια μορφή κι αν έχει (σωματική, λεκτική, ψυχολογική), απώτερος στόχος του είναι η πρόκληση φόβου και θλίψης στο άτομο που τη δέχεται (Abada et al., 2008; Fanti et al., 2012; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Li, 2006; Pellegrini, 1998; Wang et al., 2011; Williams & Guerra, 2007).

Οι ακαδημαϊκοί κύκλοι τονίζουν ότι πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται -εκτός από τους παράγοντες του πλαισίου που λαμβάνει χώρα- από την προσωπικότητα και την ιστορία των εμπλεκομένων, όπως η ιδιοσυγκρασία, το φύλο, οι συμπεριφορικές τάσεις του ατόμου, αλλά και από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του σχολικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας (Barboza et al., 2009; Casas et al., 2013; Craig, 1998; Φισούν & Φλώρος, 2012). Ωστόσο, ο Olweus (2012i), επισημαίνει ότι η λέξη «εκφοβισμός» χρίζει ιδιαίτερης προσοχής, διότι αναφέρεται σε σχέσεις με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενώ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται, προκειμένου να καλυφθούν -υπό τον συγκεκριμένο όρο- άλλου τύπου επιθετικές ή αρνητικές πράξεις.

Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το ζήτημα του εκφοβισμού είναι ο Olweus (1993, στο Fanti & Henrich, 2015), ο οποίος ορίζει τον παραδοσιακό εκφοβισμό ως τη «σωματική, λεκτική και ψυχολογική επίθεση ή παρενόχληση που

έχει σκοπό να προκαλέσει φόβο, θλίψη ή να βλάψει το θύμα», επισημαίνοντας ότι λαμβάνει χώρα στο εγγύς περιβάλλον, αφού προϋποθέτει την κοινωνική αλληλεπίδραση, εμπεριέχει τη δυσκολία από την πλευρά του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του, λόγω της ανισότητας της δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα, οι βίαιες πράξεις, ο εξαναγκασμός και η χρήση άσεμνων εκφράσεων συμβαίνουν επαναλαμβανόμενα, το λιγότερο δύο ή τρεις φορές το μήνα ή - ενδεχομένως- και περισσότερο, ξεκαθαρίζοντας, ωστόσο, ότι δεν συμπεριλαμβάνονται τα πειράγματα που γίνονται σε φιλικό επίπεδο ή όταν οι μαθητές/τριες που εμπλέκονται είναι ίσης δύναμης (Abada et al., 2008; Campbell, 2005; Carbone-Lopez et al., 2010; Craig, 1998; Fanti & Henrich, 2015; Landstedt & Persson, 2014; Olweus, 2012i). Ο Greene (2000, στο Vandebosch & Van Cleemput, 2009), ωστόσο, επισημαίνει ότι πρόκειται για αναίτιες επιθετικές συμπεριφορές, που τα ερευνητικά δεδομένα συνδέουν, επιπλέον, με πιο σημαντικές μορφές επιθετικότητας, όπως τους πυροβολισμούς στα σχολεία, την εγκληματικότητα και τις ακραίες μορφές βίας στην ενηλικίωση, ακόμη και τη νοσηλεία σε ψυχιατρικά ιδρύματα, τη φαρμακευτική αγωγή ή/και τον αυτοκτονικό ιδεασμό (Barboza et al., 2009; Li, 2006; Sourander et al., 2010).

Στην προσπάθεια των μελετητών να τονίσουν τις διαστάσεις που έχει λάβει το φαινόμενο, οι Craig και Harel (2004, στο Chaux et al., 2009), υπολογίζουν ότι περίπου το 10% έως 15% των παιδιών και εφήβων σε παγκόσμια κλίμακα έρχονται αντιμέτωποι με τον σχολικό εκφοβισμό, έστω δύο φορές το μήνα. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2012, στο Lereya et al., 2013), τονίζει ότι το ποσοστό θυματοποιημένων παιδιών σε 38 χώρες υπολογίζεται στο 32%, ενώ σύμφωνα με άλλες μελέτες αγγίζει ακόμη και το 70% (Nansel et al., 2001). Επίσης, οι Mynard, Joseph και Alexander (2000, στο Campbell, 2005), υποστηρίζουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εφήβων (40%) αναφέρουν ότι έχουν θυματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, ενώ άλλοι μελετητές, ότι στη διάρκεια της εβδομάδας θυματοποιούνται 1 στα 6 παιδιά (Campbell, 2005). Ο Slee (1995), σε μελέτη του κατέληξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό θυματοποιημένων μαθητών (19.2%) είναι αποδέκτης τέτοιων περιστατικών για χρονικό διάστημα περισσότερο των έξι μηνών, ενώ οι O'Moore και Hillery (1989, στο Boulton & Underwood, 1992), ότι το 10% παιδιών ηλικίας 7 έως 13 ετών, εμπλέκονται σε σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού, είτε ως θύτες, είτε ως θύματα.

Ωστόσο, σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή του ατόμου φαίνεται να κατέχει η ιστορία του σχετικά με τον εκφοβισμό και η πολλαπλή θυματοποίηση την οποία υφίσταται, αφού όταν έχει θυματοποιηθεί ως παιδί αυξάνονται οι πιθανότητες να θυματοποιηθεί και ως έφηβος, ενώ παρόμοια, όταν θυματοποιείται σε ένα πλαίσιο αυξάνονται οι πιθανότητες να θυματοποιηθεί και σε άλλα, όπως για παράδειγμα η θυματοποίηση στο σπίτι είναι πιθανό να οδηγήσει σε θυματοποίηση στο σχολείο (Raskauskas, 2010). Ωστόσο, παρόλες τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατόπιν της θυματοποίησης, οι μαθητές αποφεύγουν να αναζητήσουν βοήθεια από τους άλλους, καθώς μεγαλώνουν, αν και φαίνεται να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά την θυματοποίηση και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, όταν στρέφονται στους ενηλίκους ή στους φίλους (Barchia & Bussey, 2010).

Οι τύποι στους οποίους διαχωρίζεται είναι ο *σωματικός*, ο οποίος περιλαμβάνει χτυπήματα, κλωτσιές, μπουνιές, απόσπαση και καταστροφή αντικειμένων, ο *λεκτικός*, ο οποίος περιλαμβάνει πειράγματα, χλευασμούς, απειλές, και άσεμνους χαρακτηρισμούς -με προαπαιτούμενο για τα δύο παραπάνω είδη την άμεση προσωπική επαφή-, ο *έμμεσος*, που προκαλείται από ένα τρίτο άτομο και δεν μπορεί να αναγνωριστεί από το θύμα και ο *διαπροσωπικός*, ο οποίος περιλαμβάνει τη χειραγώγηση των διαπροσωπικών σχέσεων, με στόχο τον αποκλεισμό και την κοινωνική απομόνωση του ατόμου από τις κοινωνικές του σχέσεις (Hawker & Boulton, 2000; Raskauskas, 2010; Rivers & Smith, 1994; Roth et al., 2011; Slonje & Smith, 2008; Wang et al., 2011; Williams & Guerra, 2007).

Επιπλέον, τα άτομα που εμπλέκονται στον εκφοβισμό αναλαμβάνουν ρόλους που χαρακτηρίζονται από ενεργητικές ή παθητικές πράξεις, όπως του *θύτη ή δράστη (perpetrator)*, που συνήθως είναι άτομα με κυρίαρχο ρόλο, είναι δυνατά ή ανήκουν σε ομάδες με δυναμικά μέλη, του *θύματος (victim)*, που συνήθως είναι άτομα πειθήνια, ευαίσθητα ή διαφορετικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους, του *θύτη/θύματος (bully/victim)*, που αντιδρούν στον εκφοβισμό είτε παθητικά ή επιθετικά και του *παρατηρητή (bystander)*, που η στάση του εξαρτάται από τον τρόπο που συνδέεται με τον εκφοβισμό (θετικά ή αρνητικά) (Chaux et al., 2009; Craig, 1998; Fanti & Henrich, 2015; Kowalski et al., 2012; Rivers et al., 2009).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα μείζον κοινωνικό ζήτημα με άμεσες συνέπειες στην υγεία του ατόμου, οι οποίες ποικίλλουν επιδρώντας σε όλη τη διάρκεια της ζωής, καθιστώντας το επιρρεπές σε σοβαρά σωματικά και ψυχικά νοσήματα, ενώ

είναι πιθανό να επηρεάσει την καθημερινότητα, την κοινωνική ζωή και ευημερία του, εξαιτίας των σοβαρών συναισθηματικών ή/και σωματικών προβλημάτων, όπως ο θυμός, η κατάθλιψη, το άγχος, η περιορισμένη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή, η χαμηλή συναισθηματική κατανόηση (ενσυναίσθηση), τα ψυχοσωματικά προβλήματα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η προσαρμογή στο σχολείο και οι σχέσεις με τους συμμαθητές (Abada et al., 2008; Barchia & Bussey, 2010; Campbell, 2005; Carbone-Lopez et al., 2010; Casas et al., 2013; Chaux et al., 2009; Craig, 1998; Gini, 2008; Lam & Li, 2013; Juvonen & Gross, 2008; Patchin & Hinduja, 2011; Raskauskas, 2010; Slee, 1995). Ακόμη, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε φόβο για αρνητική αξιολόγηση, στην αποφυγή κοινωνικών καταστάσεων, αλλά και στην παραβατικότητα, τη χρήση ναρκωτικών, την εμπλοκή σε συμμορίες, ακόμη και σε ψυχιατρικά προβλήματα, όπως αυτοκτονικό ιδεασμό, κατατάσσοντάς τον στην κατηγορία των σημαντικότερων από τα προβλήματα που απασχολούν τους νέους, αν και δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά, αν αρκετά από τα προβλήματα που παρουσιάζονται, προηγούνται -δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο θυματοποίησης- ή έπονται του εκφοβισμού (Abada et al., 2008; Barchia & Bussey, 2010; Campbell, 2005; Carbone-Lopez et al., 2010; Casas et al., 2013; Chaux et al., 2009; Craig, 1998; Lam & Li, 2013; Juvonen & Gross, 2008; Nansel et al., 2001; Patchin & Hinduja, 2011; Raskauskas, 2010; Slee, 1995).

Ωστόσο, σήμερα με την αύξηση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων από τους εφήβους, προσφέρονται νέοι και πιο ευρηματικοί τρόποι για τον εκφοβισμό τους, με απώτερο στόχο την σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη πρόκληση βλάβης, κάνοντας, πλέον, λόγο για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Keith & Martin, 2005; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Sourander et al., 2010).

## **1.2 Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός**

Τα τελευταία χρόνια, με την εισβολή της τεχνολογίας στις ζωές των παιδιών και των εφήβων και με τη μετατόπιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από την φυσική παρουσία στο κινητό και τον υπολογιστή, γίνεται λόγος για μια νέα μορφή εκφοβισμού, ευρέως γνωστή ως ηλεκτρονικός εκφοβισμός (electronic bullying και e-bullying), αν και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και οι όροι διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), ηλεκτρονική παρενόχληση (online harassment) ή



διαδικτυακή παρενόχληση (cyber harassment), αφού δεν περιορίζεται πλέον μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά απεναντίας προσφέρει νέους και ύπουλους τρόπους για τον εκφοβισμό των νέων, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα, που προκαλεί μεγάλη ανησυχία, επισημαίνοντας την άμεση ανάγκη για μελέτη, διότι είναι πολύ πιθανό οι εμπλεκόμενοι να μην είναι απόλυτα ενήμεροι για την φύση του, αφού ενδέχεται οι θύτες να μη γνωρίζουν ότι εκφοβίζουν και τα θύματα ότι εκφοβίζονται, κάτι που ίσως οφείλεται στην έλλειψη οπτικής επαφής (Ackers, 2012; Betz, 2011; Keith & Martin, 2005; Lam & Li, 2013; Olweus, 2012i; Sourander et al., 2010; Swartz, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Wade & Beran, 2011; Williams & Guerra, 2007).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, όπως ο εκφοβισμός γενικότερα, αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και στόχος του είναι να προκαλέσει κακό μέσω της δύναμης και του ελέγχου, γελοιοποιώντας, παρενοχλώντας, βασανίζοντας ή αποκλείοντας άλλα άτομα από τις κοινωνικές τους δραστηριότητες, με βασικό χαρακτηριστικό τη μυστικότητα και αναπαραγωγή του περιεχομένου του εκφοβισμού με ταχύτατη εξάπλωση σε ένα ευρύ ακροατήριο και βασικό στόχο την επέκταση της κυριαρχίας του θύτη μέσω της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων, διατηρώντας τη συγκεκριμένη κατάσταση για μεγάλο χρονικό διάστημα, αφού θεωρεί ότι στο απρόσωπο διαδίκτυο μπορεί κανείς να λέει και να κάνει οτιδήποτε θέλει (Belsey, 2004; Kapatzia & Sygkollitou, 2007; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; Fanti et al., 2012; Wade & Beran, 2011). Ωστόσο, τα αίτια που ωθούν το άτομο σε τέτοιες πράξεις διαφοροποιούνται, αφού άλλοι καταφεύγουν σε αυτές τις πρακτικές για διασκέδαση, για να τονώσουν το κοινωνικό τους γόητρο, για εκδίκηση ή από ανία και άλλοι διότι θεωρούν ότι κανείς δεν μπορεί να βρει την ταυτότητά τους, ότι δεν προκαλούν κακό ή μιμούνται άλλα άτομα που καταφεύγουν στις ίδιες πρακτικές (Keith & Martin, 2005; Livingstone, 2003; Mark & Ratliffe, 2011; Smith et al., 2008).

Βέβαια, έχει συνδεθεί και με άλλες σοβαρότερες μορφές παθολογικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως τη σεξουαλική παρενόχληση, την ηλεκτρονική καταδίωξη, τις προσωπικές επιθέσεις με πρόστυχο περιεχόμενο, ακόμη και με μηνύματα, βίντεο ή φωτογραφίες που περιέχουν πορνογραφικό περιεχόμενο, το ηλεκτρονικό έγκλημα, την προβολή χρήσης ναρκωτικών ουσιών ή αλκοόλ, ακόμη και την ενημέρωση για πρόθεση πυροβολισμών στο σχολείο ή τις διαδικτυακές αυτοκτονίες, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που έφηβοι ηλικίας 12 έως 17 ετών έχουν

δεχτεί μηνύματα από αγνώστους, έχουν εμπιστευτεί σε άλλους προσωπικές πληροφορίες, όπως τη διεύθυνση της οικίας ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), φαινόμενα που τείνουν να παρατηρούνται ολοένα και συχνότερα σε παγκόσμια κλίμακα (Ackers, 2012; Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009; Keith & Martin, 2005; Lam & Li, 2013; Landstedt & Persson, 2014; Li, 2006, 2007; Livingstone, 2003; Mishna et al., 2012; Φισούν & Φλώρος, 2012; Strom et al., 2011).

Γενικά, η εφηβεία είναι μια αναπτυξιακή περίοδος που χαρακτηρίζεται από πολλές σημαντικές, ξαφνικές και ταχεία αναπτυσσόμενες βιολογικές, ψυχολογικές, γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές, που προκαλούν ποικίλα συναισθήματα στους νέους, με αποτέλεσμα να διανύουν μια φάση αυτοπροσδιορισμού -προσπαθώντας να επιτύχουν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους, επηρεαζόμενοι περισσότερο από άτομα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος-, αλλά ταυτόχρονα και δυσκολίας στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και συνυπολογισμού των συνεπειών τους (Abada et al., 2008; Bauman, 2007; Li, 2007; Olenik-Shemesh et al., 2012). Έτσι, λοιπόν, τα ηλεκτρονικά μέσα κατέχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους, αφού τα χρησιμοποιούν για να προσαρμοστούν με τους συνομιλήκους και τα ενδιαφέροντά τους, να έλξουν την προσοχή και να διατηρήσουν τις κοινωνικές σχέσεις τους, αλλά και για λόγους μάθησης, κοινωνικής υποστήριξης ή/και για διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που σημαίνει ότι κατέχουν καλή γνώση ως προς την χρήση τους, ακόμη και σε σχέση με τους ενηλίκους, αλλά και ότι το ενδιαφέρον τους μετατοπίζεται σταδιακά από την επικοινωνία με τους ενηλίκους στην επικοινωνία με τους συνομιλήκους, δραστηριότητα που τους κάνει να νιώθουν χαρούμενοι (Bauman, 2007; Berndt, 1982; Lenhart et al., 2007; Livingstone, 2003; Mishna et al., 2012). Μάλιστα, η Turkle (1995, στο Livingstone, 2003), κάνει λόγο για την «κουλτούρα της προσομοίωσης», όπου οι έφηβοι στοχεύουν να πειραματιστούν σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως η σεξουαλικότητα, η πολιτική και η ατομικότητα, δηλαδή με λίγα λόγια, να διερευνήσουν την ταυτότητα και ατομικότητά τους, σε αντίθεση με τους ενηλίκους που το προτιμούν, συνήθως, για πληροφόρηση, αλλά και εργασιακούς, εμπορικούς και οικονομικούς λόγους (Betz, 2011; Lam & Li, 2013; Livingstone, 2003; Mark & Ratliffe, 2011; Mishna et al., 2012).

Σύμφωνα με μελέτη του Εθνικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών (National Center for Education Services - NCES, 2005, στο Wade & Beran, 2011), η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων έχουν

πρόσβαση στο διαδίκτυο, με τους μισούς να έχουν στην κατοχή τους δικό τους ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παρόμοια είναι τα ευρήματα άλλων μελετών, όπως των Smith και συνεργατών (2008), που υποστηρίζουν ότι το 99% έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλά και των Lenhart και συνεργατών (2007), που υποστηρίζουν ότι οι ηλικίες 12 έως 17 ετών κατέχουν δικό τους κινητό τηλέφωνο και πρόσβαση στο διαδίκτυο, με το 93% των έφηβων χρηστών να τα χρησιμοποιούν για διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, όπως για καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα ή μοίρασμα και δημοσίευση φωτογραφιών/βίντεο, ανταλλαγή απόψεων, ενώ έχουν προσωπικό διαδικτυακό ημερολόγιο (blog) και προφίλ στα κοινωνικά δίκτυα. Μάλιστα, με την πάροδο του χρόνου η χρήση του διαδικτύου αυξάνεται όλο και περισσότερο στις ηλικίες αυτές, τονίζοντας την αλλαγή που παρατηρήθηκε από το 2000 έως το 2004, που το ποσοστό των έφηβων χρηστών από το 73% αυξήθηκε στο 87%, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αύξηση και στο ποσοστό της καθημερινής συνδεσιμότητας, με το 27% να κάνει χρήση του διαδικτύου μία φορά την ημέρα και το 34% πολλές (Lenhart et al., 2007), ενώ οι Hinduja και Patchin (2008), υποστηρίζουν ότι η συνδεσιμότητά τους στο διαδίκτυο αγγίζει περίπου τις 18 ώρες εβδομαδιαίως.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια και στον ελληνικό χώρο, αφού σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα των Makri-Botsari και Karagianni (2014) σε 396 έφηβους μαθητές, το 54.9% έχει καθημερινή σύνδεση στο διαδίκτυο και το 28.1% αρκετές φορές στη διάρκεια της εβδομάδας, ενώ παρόμοια, οι Karatzia και Sygkollitou (2007), αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και κατέχει δικό της κινητό τηλέφωνο. Επίσης, οι Σιώμος και συνεργάτες (2008, στο Φισούν & Φλώρος, 2012), σε απογραφική έρευνα που διεξήγαγαν στην Κω, υποστηρίζουν ότι το 92% των μαθητών χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ακόμη, στη μελέτη του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων (I.O.M.) που διεξήχθη από τους Κατερέλο και Παπαδόπουλο (2009), υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Δημιουργική και ασφαλής χρήση του Διαδικτύου από νέους και νέες έως 18 ετών», το 85% των μαθητών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, ενώ το 49% θεωρεί την ενασχόληση με αυτό ως τη σημαντικότερη από τις δραστηριότητες στη ζωή του. Με λίγα λόγια, λοιπόν, ενισχύεται η άποψη πως όσο αυξάνεται ο χρόνος απασχόλησης στο διαδίκτυο, μειώνεται η ηλικία έναρξης ενασχόλησης με αυτό (Mok, Carrasco & Wellman, 2010, στο Amichai-Hamburger, 2013).

Ωστόσο, οι έφηβοι τίθενται σε κίνδυνο να γίνουν θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, διότι επικοινωνούν μεταξύ τους με μέσα που οι ενήλικοι συχνά δεν κατέχουν γνώσεις ως προς τη χρήση τους ή για τα συστήματα ασφαλείας που προσφέρουν, δεν έχουν σωστή πληροφόρηση, δυσκολεύονται να κατανοήσουν την φύση του προβλήματος, δεν μπορούν να έχουν τα παιδιά υπό την επίβλεψή τους, θεωρούν απίθανο να εμπλέκονται σε τέτοιες συμπεριφορές και πιστεύουν ότι δεν κινδυνεύουν στο διαδικτυακό χώρο (Belsey, 2004; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; 2007; Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Σύμφωνα με τους Rigby και Slee (1992, στο Slee, 1995), τα παιδιά σχετίζονται με τους συνομιλήκους με τρεις διαφορετικούς τρόπους, δηλαδή είτε χρησιμοποιώντας υποχωρητικούς τρόπους, είτε μέσω της ισότητας, προωθώντας τη συνεργασία, είτε μέσω εκφοβιστικών πρακτικών. Έτσι, λοιπόν, ο εκφοβισμός, που για αρκετές δεκαετίες λάμβανε χώρα πρόσωπο με πρόσωπο, σήμερα διαδραματίζεται με νέους, πιο ύπουλους τρόπους (Mark & Ratliffe, 2011). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι πρόκειται για έναν έμμεσο τύπο επιθετικότητας, που ομοιάζει με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, διότι έχουν κοινό στόχο την παρενόχληση και τη γελοιοποίηση, αλλά ταυτόχρονα διαφέρουν, επειδή ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός προϋποθέτει τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή/και κινητού τηλεφώνου και το περιστατικό μπορεί να λάβει περισσότερη δημοσιότητα μέσω ενός ευρέος κοινού, που είναι δυνατόν να απαρτίζεται από γνωστούς, αλλά και αγνώστους (Beran & Li, 2007).

Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι, καθώς η τεχνολογία εξαπλώνεται, ο αριθμός των ηλεκτρονικά θυματοποιημένων ατόμων αυξάνεται, με πιο ευάλωτες τις ηλικίες μεταξύ 11 και 18 χρόνων (Ackers, 2012; Brewer & Kerslake, 2015), αν και σύμφωνα με τους Calvete και συνεργάτες (2010), η κορύφωση των επιθετικών συμπεριφορών παρατηρείται μεταξύ των 13 και 15 ετών. Άλλες σύγχρονες μελέτες, όπως των Livingstone και συνεργατών (2011, στο Bastiaensens et al., 2014), αναφέρουν ότι οι ηλικίες 9 έως 16 ετών έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά σε ποσοστό 9%, είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω κινητού τηλεφώνου, ενώ έχουν θυματοποιήσει άλλους σε ποσοστό 5%, ενώ οι Hinduja και Patchin (2008), επισημαίνουν ότι στους 1378 μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη, περίπου το 32% των αγοριών και το 36% των κοριτσιών έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, ενώ έχουν θυματοποιήσει άλλους το 18% και το 16% αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, η Ackers (2012), σε μελέτη που διεξήχθη σε 325 μαθητές, καταλήγει ότι το 88% έχει επίγνωση για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, το 33% ότι γνωρίζει κάποιον που έχει θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, το 11% αναφέρει ότι έχει υπάρξει θύμα, ενώ το 7% ότι έχει υπάρξει θύτης. Ωστόσο, οι O'Brien και Moules (2013), βρίσκουν μεγαλύτερα ποσοστά ηλεκτρονικής θυματοποίησης, με το 19.7% να αναφέρει ότι έχουν υπάρξει θύματα, τα οποία στην πλειοψηφία τους είναι κορίτσια, ενώ από αυτούς το 18.4% αναφέρει ότι εκτός από θύματα έχουν υπάρξει και θύτες. Η Li (2006), από την άλλη, υποστηρίζει ότι περίπου το 17% των μαθητών έχει εκφοβίσει ηλεκτρονικά, ποσοστό πολύ μικρότερο από αυτό του παραδοσιακού που αγγίζει το 34%, το 53.6% φαίνεται να γνωρίζει κάποιο άτομο που έχει θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, ενώ από εκείνους που έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, στο 37.8% έχει συμβεί περισσότερες από τρεις φορές. Ωστόσο, και οι Sourander και συνεργάτες (2010), σε μελέτη τους σε 2215 μαθητές, ηλικίας 13 έως 16 ετών, αναφέρουν ότι το ποσοστό του παραδοσιακού εκφοβισμού είναι μεγαλύτερο από αυτό του ηλεκτρονικού, στον οποίο το 4.8% είναι θύματα, το 7.4% θύτες και το 5.4% είναι θύτες/θύματα. Αλλά και οι Wang και συνεργάτες (2011), υποστηρίζουν ότι το ποσοστό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι μικρότερο σε σχέση με αυτό του παραδοσιακού, με τα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών στο σωματικό εκφοβισμό να είναι 21.2%, στον λεκτικό 53.7%, στον διαπροσωπικό 51.6%, ενώ στον ηλεκτρονικό 13.8%.

Επιπλέον, σχετικά με τη χρονική διάρκεια των περιστατικών, η μελέτη των Smith και συνεργατών (2006), υποστηρίζει ότι διαρκεί μία ή δύο εβδομάδες, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις διαρκεί έως και ένα χρόνο, ιδιαίτερα όσον αφορά στον τηλεφωνικό εκφοβισμό, ενώ σε μελέτη των Junonen και Gross (2008), το 72% των μαθητών αναφέρει ότι έχει δεχτεί, έστω και μια φορά ηλεκτρονικό εκφοβισμό, με το 19% των συμμετεχόντων να κάνει λόγο για επαναλαμβανόμενα περιστατικά - τουλάχιστον 7 ή περισσότερες φορές τον τελευταίο χρόνο.

Γενικότερα, μεταξύ των εφήβων κυριαρχεί η άποψη, ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει περισσότερες συνέπειες από αυτές του παραδοσιακού, αν και τα ευρήματα είναι διφορούμενα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι Strom και συνεργάτες (2011), υποστηρίζουν ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός παρουσιάζει πιο σοβαρές συνέπειες από τον παραδοσιακό, οι O'Brien και Moules (2013), καταλήγουν ότι ο παραδοσιακός εκφοβισμός έχει χειρότερες συνέπειες, διότι το άτομο δυσκολεύεται να

ξεφύγει, κάτι που δεν παρατηρείται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ωστόσο, ο Smith (2012, στο Olweus, 2012i), τονίζει ότι οι αρνητικές επιδράσεις της θυματοποίησης και από τους δύο τρόπους εκφοβισμού είναι μεγαλύτερες από αυτές που προκύπτουν όταν χρησιμοποιείται μόνο ο ένας. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η σοβαρότητα των επιδράσεων εξαρτάται από το μέσο και το είδος που αξιοποιείται κάθε φορά (O'Brien & Moules, 2013; Strom et al., 2011). Έτσι, οι Slonje και Smith (2008), υποστηρίζουν ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού θεωρούν την επίδραση των περιστατικών μεγαλύτερη σε σχέση με τα μη-θύματα και πως οι επιδράσεις του παραδοσιακού εκφοβισμού είναι λιγότερες από αυτές του ηλεκτρονικού, κυρίως όσον αφορά στα μηνύματα κειμένου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ αποδίδουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στις εικόνες και τα βίντεο, που λόγω της γρήγορης εξάπλωσης των δεδομένων το θύμα δεν μπορεί να έχει επίγνωση ως προς τα άτομα που μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτά.

Βέβαια, οι παραπάνω απόψεις ενδέχεται να οφείλονται στην ανωνυμία που μπορεί να διατηρήσει ο δράστης και τη δυνατότητα που έχει να διαρρεύσει προσωπικές πληροφορίες του θύματος σε ένα ευρύ ακροατήριο (Ackers, 2012; O'Brien & Moules, 2013), δικαιολογώντας την άποψη ότι τα αρνητικά συναισθήματα που παρατηρούνται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι πιο ισχυρά από αυτά στον παραδοσιακό, αλλά και τη συσχέτιση που φαίνεται να παρουσιάζεται με την καταθλιπτική διάθεση, τα κοινωνικά προβλήματα, το σκασιαρχείο ή το κοινωνικό άγχος, ή ακόμη και τις επιθέσεις με όπλο στο σχολείο (Fenaghty & Harre, 2013; Juvonen & Gross, 2008; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; Mark & Ratliffe, 2011; Olenik-Shemesh et al., 2012).

Παρόλα αυτά, ο Olweus (2012i), τονίζει ότι δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τις συνέπειες που προκαλεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, αφού οι μαθητές εξακολουθούν να προτιμούν τις παραδοσιακές μορφές. Σύμφωνα με τη Li (2006), υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού, του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, ενώ με βάση τη Sourander και συνεργάτες (2010), παρόλο που η θυματοποίηση με ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι λιγότερο διαδεδομένη από την θυματοποίηση με παραδοσιακό, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό, την παραδοσιακή και ηλεκτρονική θυματοποίηση.

Ακόμη, αρκετά συχνά τα άτομα που είναι θύτες στο ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι ταυτόχρονα θύτες και στο σχολικό, επηρεάζοντας το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και διαχέοντας τον φόβο και την ντροπή των θυμάτων και σε άλλα πλαίσια (Bauman, 2007). Οι Juvonen και Gross (2008), καταδεικνύουν ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι πιθανό να ανταποδώσουν την αρνητική εμπειρία στο σχολείο, παρά στο διαδίκτυο, δείχνοντας ότι υπάρχει συνέχεια ανάμεσα στον διαδικτυακό και τον πραγματικό κόσμο των εφήβων, τονίζοντας ότι τα ηλεκτρονικά μέσα αποτελούν το εργαλείο και όχι την αιτία που συμβαίνει ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός και επισημαίνοντας ότι οι πιθανότητες να θυματοποιηθεί το άτομο με ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι περισσότερες από τη θυματοποίηση με παραδοσιακό. Επίσης, η Li (2007), υποστηρίζει ότι ένας σημαντικός αριθμός ατόμων που έχουν εκφοβιστεί στο σχολείο έχουν εκφοβιστεί και με ηλεκτρονικούς τρόπους, τονίζοντας ότι τα θύματα του παραδοσιακού εκφοβισμού είναι ταυτόχρονα θύτες του ηλεκτρονικού, ενώ οι Vandebosch και Van Cleemput (2009), τονίζουν ότι η ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στον ηλεκτρονικό και τον παραδοσιακό εκφοβισμό, οφείλεται στη δυνατότητα που παρέχεται, αν κάτι συμβεί στο σχολείο να συνεχιστεί και στο διαδίκτυο, με τους θύτες να γίνονται θύματα και τα θύματα να γίνονται θύτες, δημιουργώντας την «κουλτούρα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού», όπως χαρακτηρίζεται από τους ίδιους.

Επιπλέον, οι Noret και Rivers (2006, στο Smith et al., 2008), σε μελέτη τους από το 2002 έως το 2005 στην Αγγλία, σε μαθητές 11 έως 15 ετών, παρατηρούν ότι τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού αυξήθηκαν, κυρίως στα κορίτσια και μάλιστα σε μια περίοδο όπου η εισαγωγή στρατηγικών παρεμβάσεων στα σχολεία έτειναν να γίνουν καθεστώς (Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008). Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι το ποσοστό των νέων που έχουν αποστείλει μηνύματα με άσεμνο και αγενές περιεχόμενο αυξήθηκε από το 14% στο 28%, που σημαίνει ότι η εμπλοκή τους διπλασιάστηκε, εκφράζοντας ανησυχία για την εξέλιξη του φαινομένου (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Juvonen & Gross, 2008).

Παρόλα αυτά, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν συμβαίνει μόνο εκτός της σχολικής κοινότητας, αλλά και εντός, αφού πλέον έχουν υιοθετηθεί οι νέες τεχνολογίες για την προαγωγή της γνώσης, της συνεργατικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρατηρώντας ότι τέτοια περιστατικά είναι το ίδιο ή/και περισσότερο συχνά μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο, αν και σημειώνεται ότι

μέσα στο σχολείο είναι περιορισμένα εξαιτίας της απαγόρευσης χρήσης των τεχνολογικών μέσων (Li, 2006; 2007; O'Brien & Moules, 2013; Smith et al., 2008). Ωστόσο, και στον ελληνικό χώρο υποστηρίζεται ότι είτε συμβαίνει μέσω κινητού τηλεφώνου είτε μέσω διαδικτύου, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι αρκετά διαδεδομένος ανάμεσα στους εφήβους, κυρίως, όμως εκτός του σχολικού πλαισίου (Karatzia & Sygkollitou, 2007). Επίσης, οι Slonje και Smith (2008), καταδεικνύουν ότι η ηλεκτρονική θυματοποίηση εντός του σχολείου είναι λιγότερη σε σχέση με του παραδοσιακού, κάτι που οφείλεται στους περιορισμούς των σχολείων ως προς τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, ενώ τα ποσοστά διαφοροποιούνται εκτός σχολείου, επισημαίνοντας ότι είναι ιδιαίτερα υψηλά τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα. Ακόμη, στη μελέτη των Smith και συνεργατών (2008), η μειοψηφία των συμμετεχόντων (20%) υποστηρίζει ότι η απαγόρευση χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στο σχολείο θα μπορούσε να σταματήσει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί ότι θα εξακολουθήσουν να χρησιμοποιούνται κρυφά -κυρίως μετά το σχολείο.

Επιπλέον, όταν λαμβάνει χώρα ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τις Makri-Botsari και Karagianni (2014), οι έφηβοι προτιμούν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους πρώτα στους φίλους (72.4%) και έπειτα στους γονείς (44.3%), διότι νιώθουν άβολα να συζητήσουν για τα προβλήματα που τους απασχολούν. Σύμφωνα με την Ackers (2012), οι έφηβοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μόνοι τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού με διάφορες στρατηγικές, όπως να αγνοήσουν το εκφοβιστικό μήνυμα, να κάνουν κάτι παρόμοιο ή να έρθουν πρόσωπο με πρόσωπο με το θύτη, ενώ οι Junonen και Gross (2008), επισημαίνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (90%) αποφεύγει να ενημερώσει τους ενηλίκους και προσπαθεί να χειριστεί μόνη τα περιστατικά, με το 31% εξαιτίας του φόβου μήπως στερηθεί την πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Έτσι, λοιπόν, επιβεβαιώνεται η άποψη του King ότι «αυτό που καθιστά τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό τόσο επικίνδυνο είναι ότι μπορεί κάποιος να τον πράξει χωρίς να χρειαστεί να αντιμετωπίσει το θύμα. Δεν είναι απαραίτητο να είναι κάποιος δυνατός ή γρήγορος, αρκεί να είναι εξοπλισμένος με ένα κινητό τηλέφωνο ή ηλεκτρονικό υπολογιστή και να έχει τη διάθεση να τρομοκρατήσει» (Kowalski et al., 2012), ενώ παρατηρώντας τα παραπάνω δεδομένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα του Olweus (2012i), ότι έχει δημιουργηθεί μια νέα κατηγορία θυτών και θυμάτων,



που λαμβάνουν δράση μέσω της τεχνολογίας, ανήκουν στην ομάδα του εκφοβισμού και προκειμένου να αξιοποιήσουν τον απώτερο σκοπό τους, καταφεύγουν σε έναν από τους τρόπους που διατίθενται.

### **1.2.1 Ορίζοντας τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό**

Το ζήτημα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού απασχολεί ολοένα και περισσότερο τους μελετητές, λόγω της μετακίνησης της επικοινωνίας από τον πραγματικό στον διαδικτυακό κόσμο, άρα και της σχολικής βίας σε αυτόν, με τον καθένα να θέτει το δικό του ορισμό στην προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση του φαινομένου (Mishna et al., 2012). Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο ότι αξιοποιούνται τα κριτήρια που έχει χρησιμοποιήσει ο Olweus για τον παραδοσιακό εκφοβισμό, προσθέτοντας αναλυτικά τα τεχνολογικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον συγκεκριμένο σκοπό, δίνοντας έμφαση στην σκοπιμότητα, την επανάληψη και τις πράξεις που προκαλούν βλάβη στο άτομο, παρατηρώντας ταυτόχρονα την αλλαγή στη φύση του φαινομένου, αφού λαμβάνει χώρα όχι πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά διαμέσου της τεχνολογίας, εξέλιξη που προκαλεί έντονη κοινωνική ανησυχία (Beckman et al., 2013; Lam & Li, 2013; Patchin & Hinduja, 2011; Smith et al., 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Ο Bill Belsey (2004), από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο, αναφέρει ότι «ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας, προκειμένου να υποστηριχθεί η εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη και εχθρική συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που προτίθεται να βλάψει/ουν κάποιο άλλο άτομο/α», ενώ συμπληρώνει ότι λαμβάνει χώρα με διάφορα μέσα, όπως ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, κινητό τηλέφωνο, άμεσα μηνύματα, προσωπικές δυσφημιστικές ιστοσελίδες και ιστοσελίδες δημοσκόπησης (Keith & Martin, 2005; Li, 2007; Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Αλλά και η Willard (2004, στο Li, 2006), αναφέρει ότι πρόκειται για την «αποστολή ή δημοσίευση σκληρών και επιβλαβών μηνυμάτων ή εικόνων χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή οποιοδήποτε άλλο τεχνολογικό μέσο», ενώ στους Shariff και Gouin (2005, στο Bauman, 2007), γίνεται λόγος για «συγκαλυμμένο ψυχολογικό εκφοβισμό που μεταφέρεται διαμέσου των ηλεκτρονικών μέσων».

Από την πλευρά τους, οι Patchin και Hinduja (2011), ορίζουν τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως τη «σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη τραυματική εμπειρία διαμέσου της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των κινητών τηλεφώνων και άλλων ηλεκτρονικών μέσων» προκειμένου ένα άτομο να «γελοιοποιεί επαναλαμβανόμενα κάποιον διαδικτυακά, να τον πειράζει επαναλαμβανόμενα με την αποστολή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μηνυμάτων κειμένου ή να δημοσιοποιεί διαδικτυακά σχόλια για εκείνον, αν δεν τον συμπαθεί» (Patchin & Hinduja, 2011; Sourander et al., 2010).

Οι Kowalski και συνεργάτες (2008, στο Lam & Li, 2013), επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια «απειλητική, εκφοβιστική, παρενοχλητική, σκόπιμη και επιθετική συμπεριφορά που προέρχεται από ένα άτομο με δύναμη και στοχοποιεί επανειλημμένως άλλα ευάλωτα άτομα, μέσω της χρήσης του διαδικτύου και άλλων τεχνολογικών συσκευών, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τα γραπτά μηνύματα, τα άμεσα μηνύματα, τα κοινωνικά δίκτυα και το κινητό τηλέφωνο», ενώ οι Smith και συνεργάτες (2008), κάνουν λόγο για «επιθετική και σκόπιμη πράξη αξιοποιώντας τις ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας, επαναλαμβανόμενα στη διάρκεια του χρόνου, με το θύμα να μην μπορεί να αμυνθεί με ευκολία» (Brewer & Kerslake, 2015; Cenat et al., 2014; Lam & Li, 2013; Smith et al., 2008).

Επιπλέον, ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός National Crime Prevention Council (NCPC) στην Αμερική, ορίζει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως «τη χρήση του διαδικτύου, των κινητών τηλεφώνων ή άλλων ψηφιακών μέσων, για την αποστολή μηνυμάτων κειμένου ή φωτογραφιών με στόχο την πρόκληση βλάβης ή ντροπής σε άλλο άτομο», αλλά και στη Μεγάλη Βρετανία το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιοτήτων (The Department for Education and Skills-DfES, 2007, στο Ackers, 2012), ορίζει τον διαδικτυακό εκφοβισμό ως «μια επιθετική και εκ προθέσεως πράξη που προέρχεται από μια ομάδα ατόμων ή ένα άτομο, χρησιμοποιώντας τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας, επανειλημμένως κατά την πάροδο του χρόνου ενάντια στο θύμα που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του».

Έτσι, λοιπόν, με βάση τους παραπάνω ορισμούς γίνεται αντιληπτό ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι η προέκταση του παραδοσιακού εκφοβισμού, αφού τα χαρακτηριστικά τους είναι παρόμοια, ενώ στην προσπάθεια να οριστεί και αναλυθεί έχουν κινητοποιηθεί όχι μόνο οι ακαδημαϊκοί κύκλοι, αλλά και οι κυβερνητικοί παράγοντες, περιλαμβάνοντας σταθερά το στοιχείο της επανάληψης,

αναφερόμενοι αρκετά συχνά στην εμφανή επιθετικότητα και την άμεση αντιμετώπισή της (Landstedt & Persson, 2014; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Wade & Beran, 2011).

### 1.2.2 Μέθοδοι και περιβάλλοντα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τον παραδοσιακό που αφορούν στην άμεση παραβίαση της προσωπικής ζωής του ατόμου, όπως είναι η εξάπλωση φημών ή/και οι απειλές, με τη διαφορά ότι, αντί να εκφράζονται πρόσωπο με πρόσωπο, επιλέγονται τα τεχνολογικά μέσα, αν και κάποιοι από τους τρόπους εκφοβισμού παραμένουν μοναδικοί και δεν παρατηρούνται στις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού, όπως για παράδειγμα η προώθηση μιας προσωπικής συζήτησης ή η κλοπή προσωπικών κωδικών (Calvete et al., 2010; Juvonen & Gross, 2008).

Οι τρόποι και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούν οι θύτες, για να εκφοβίσουν τα θύματά τους, ώστε να γελοιοποιηθούν, να φοβηθούν και να νιώσουν αβοήθητα ποικίλλουν, με τους ερευνητές να αναφέρονται στα *μηνύματα κειμένου (text messages)*, που περιλαμβάνουν την αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων με απειλητικό, απρεπές και εκφοβιστικό περιεχόμενο, στις *φωτογραφίες και βίντεο μέσω κινητού τηλεφώνου*, προκειμένου το θύμα να αισθανθεί ντροπή και απειλή, στις *τηλεφωνικές κλήσεις*, οι οποίες είναι είτε απειλητικές είτε σιωπηλές, στα *μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email messages)*, που η αποστολή ενός απειλητικού και βλάσφημου μηνύματος μπορεί να γίνει, ακόμη και μέσω *λίστας πολλών παραληπτών (listserv)*, στις *διαδικτυακές αίθουσες συνομιλιών (chat-rooms)*, που αφορούν την αποστολή απειλητικών μηνυμάτων σε άλλους χρήστες, στα *άμεσα μηνύματα (instant messages)*, τις *δυσφημιστικές ιστοσελίδες (websites)*, αφιερωμένες στο πρόσωπο που θέλουν να βλάψουν, όπου ο καθένας μπορεί να σχολιάζει εις βάρος του, συμπεριλαμβανομένης της δημοσίευσης φωτογραφιών και σχολίων σε *προσωπικά διαδικτυακά ημερολόγια ή ιστολόγια (journals ή blogs)* ή στη δημιουργία *διαδικτυακών προσωπικών θαλάμων ψηφοφορίας/δημοσκόπησης (online polling sites)*, ενώ, χρησιμοποιούνται τα *διαδικτυακά παιχνίδια (online network computer games)*, τα *μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking sites)*, η *δημοσίευση του τηλεφωνικού αριθμού του θύματος σε ιστοσελίδα*, αλλά και η *παραβίαση της ιδιοκτησίας (property violation)*, όπου ο θύτης αποστέλλει κάποιον ιό στον

υπολογιστή του θύματος, ώστε να βλάψει τα αρχεία του (Ackers, 2012; Bauman, 2007; Calvete et al., 2010; Campbell, 2005; Keith & Martin, 2005; Li, 2006; 2007; O'Brien & Moules, 2013; Smith et al., 2006, 2008; Strom et al., 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη Willard (2004, στο Li, 2006), παρουσιάζονται και άλλες πιο σοβαρές μέθοδοι εκφοβισμού και παρενόχλησης, όπως η *διαδικτυακή παρακολούθηση (cyberstalking)* που αφορά τη συνεχή παρενόχληση και απειλητική επικοινωνία με το άτομο, ο *αποκλεισμός (exclusion)* που αφορά στον εσκεμμένο αποκλεισμό του ατόμου από μια ομάδα, η *δυσφήμιση (denigration/slandering)* μέσω της δημοσίευσης αναληθών πληροφοριών προκειμένου να επιτύχει τη διαδικτυακή υποτίμηση του θύματος, η *διαδικτυακή παρενόχληση (harassment)* που αφορά την επαναλαμβανόμενη αποστολή προσβλητικών μηνυμάτων μέσω προσωπικής επικοινωνίας, όπως είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, με ιδιαίτερα απειλητικό περιεχόμενο κατά της σωματικής ακεραιότητας του ατόμου, η *πλαστοπροσωπία (masquerading)*, όπου ο θύτης υποδύεται ότι είναι το θύμα, έχοντας υποκλέψει τους κωδικούς κι έχοντας πρόσβαση στους διαδικτυακούς του λογαριασμούς, η *έξοδος και απάτη (outing and trickery)*, που περιλαμβάνει την εξαπάτηση του ατόμου, ώστε να μοιραστεί προσωπικές πληροφορίες με τον θύτη, τις οποίες στη συνέχεια, προωθεί σε άλλα άτομα. Επιπλέον, άλλες μορφές είναι η *αποστολή υβριστικών μηνυμάτων (flaming)*, που αφορά διαδικτυακές μάχες, οι οποίες περιλαμβάνουν ηλεκτρονικά μηνύματα με ιδιαίτερα εχθρικό και χυδαίο περιεχόμενο, το «*χαρούμενο χαστούκισμα*» (*happy slapping*), η τακτική του οποίου είναι να μαγνητοσκοπείται η ώρα της επίθεσης ενάντια του θύματος και στη συνέχεια το βίντεο να δημοσιοποιείται στο διαδίκτυο ή να διανέμεται ηλεκτρονικά, η χρήση *διαδικτυακών πινάκων ανακοινώσεων (bash boards)*, στους οποίους δημοσιοποιούνται δυσφημιστικά σχόλια, οι *πόλεμοι μηνυμάτων (text wars ή bombing)*, όπου ο στόχος είναι να αποστέλλονται εκατοντάδες μηνύματα αυτόματα και συνεχόμενα στο κινητό τηλέφωνο ή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ώστε να καταρρεύσει ο λογαριασμός του ατόμου, η *πειρατεία (hacking)* ηλεκτρονικού λογαριασμού προκειμένου να αξιοποιηθεί για την αποστολή μηνυμάτων σε άλλους, ώστε ο θύτης να ντροπιάσει, να βλάψει τη φήμη και να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις του θύματος με τους φίλους του και τα *μηνύματα με σεξουαλικής φύσης υπονοούμενα (sexting)*, που περιλαμβάνουν την αποστολή ή δημοσίευση άσεμνων φωτογραφιών του θύματος,

που μπορεί να ληφθούν ακόμη και στα αποδυτήρια του σχολικού περιβάλλοντος (Brewer & Kerslake, 2015; Calvete et al., 2010; Keith & Martin, 2005; Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Smith et al., 2008).

### **1.2.3 Χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό**

Οι ομοιότητες ανάμεσα στον ηλεκτρονικό και τον παραδοσιακό εκφοβισμό αφορούν στα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων, αφού επηρεάζουν τις δυναμικές του φαινομένου επιδρώντας στις συμπεριφορές ή τις προθέσεις τους και αναλαμβάνοντας άλλοτε παθητικό και άλλοτε ενεργητικό ρόλο (Bastiaensens et al., 2014; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015), με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο και γενικότερα, έχουν θυματοποιηθεί με παραδοσιακού τύπου εκφοβισμό, να έχουν περισσότερες πιθανότητες για εμπλοκή στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως θύματα και ως θύτες (Hinduja & Patchin, 2008). Ωστόσο, όπως στον παραδοσιακό εκφοβισμό, έτσι και στον ηλεκτρονικό, οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο εμπλέκεται σε συγκεκριμένο ρόλο διαφέρουν και καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα πρότυπα αντίδρασης που έχει αποκομίσει σε μικρή ηλικία, αφού η συμπεριφορά των γονέων απέναντί τους επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες του παιδιού από τις μελλοντικές του σχέσεις, ενώ οι δυσπροσαρμοστικοί τρόποι ανατροφής, που χαρακτηρίζονται από εχθρικότητα, φωνές και χτυπήματα αυξάνουν τον κίνδυνο θυματοποίησης (Lereya et al., 2013; Olweus, 1996).

#### **1.2.3.1 Θύτες**

Αρκετά συχνά, οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται ένα άτομο στον εκφοβισμό είναι προκειμένου να κυριαρχήσει έναντι των άλλων, να αποκτήσει κύρος και να επιτύχει καλύτερη κοινωνική θέση ανάμεσά τους, να επιδείξει δύναμη μεταξύ των συνομηλίκων, να αντλήσει ικανοποίηση βλέποντας τους άλλους να υποφέρουν, να επιβραβευθεί για τη συμπεριφορά του ή εμπλέκεται ακόμη και λόγω επιπολαιότητας, ανίας, θυμού ή/και ανάγκης για προσοχή, αγνοώντας τις συνέπειες που προκαλεί (Bastiaensens et al., 2014; Φισούν & Φλώρος, 2012; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Γενικά, οι θύτες έχουν βασικό σκοπό την πρόκληση βλάβης, ντροπής και γελοιοποίησης ενός ατόμου, οι οποίοι, σύμφωνα με μελέτες, συνήθως κατέχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες -αν και άλλες υποστηρίζουν το αντίθετο-, έχουν την τάση να χειραγωγούν τους άλλους, αποθαρρύνονται εύκολα, έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις δύσκολες καταστάσεις, είναι επιρρεπή στην επιθετική συμπεριφορά όχι μόνο στον ηλεκτρονικό κόσμο, αλλά και τον πραγματικό, όχι μόνο με τους συνομιλήκους, αλλά και με τους ενηλίκους, έχουν ηγετική προσωπικότητα, είναι δημοφιλείς, παρουσιάζουν περιορισμένο ενδιαφέρον για το σχολείο, δυσκολεύονται να υπακούσουν σε κανόνες και δεν συναισθάνονται τα συναισθήματα των άλλων (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Kowalski et al., 2012; Φισούν & Φλώρος, 2012; Olweus, 1996; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Ο Aftab (2006, στο Φισούν & Φλώρος, 2012), ανέφερε τέσσερις τύπους παιδιών που εκφοβίζουν στο διαδίκτυο, α. τον «εκδικητικό άγγελο», που θέλει να αποδώσει δικαιοσύνη για όσα άσχημα έχουν συμβεί στον ίδιο ή σε άλλους, β. τον «πεινασμένο για δύναμη», που προκαλεί φόβο, λόγω της επιθυμίας του για δύναμη και εξουσία, ώστε να επιβληθεί, προκειμένου να κρύψει τις ανασφάλειές του, γ. τα «κακά κορίτσια», που εκφοβίζουν προκειμένου να διασκεδάσουν και δ. τον «απρόσεκτο εκφοβιστή», που εμπλέκεται, είτε λόγω απροσεξίας είτε λόγω αντίδρασης, στην αρνητική επικοινωνία με τους άλλους.

Ωστόσο, πρόκειται για άτομα που, καταρχήν, έχουν άριστο επίπεδο γνώσης των τεχνολογικών μέσων -χωρίς να χρειάζεται να γνωρίζουν σύνθετες εφαρμογές-, κάνουν συχνή χρήση του διαδικτύου, εγκρίνουν τις πράξεις που συνδέονται με τον εκφοβισμό, νιώθουν αποκομμένοι από το σχολείο, θεωρούν ότι δεν έχουν υποστήριξη από τους συνομιλήκους, συνήθως δεν βρίσκονται υπό την επίβλεψη των γονιών τους - οι οποίοι έχουν περιορισμένες γνώσεις ως προς την χρήση του διαδικτύου-, έχουν χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και καθόλου ενοχές, διότι καθώς κρύβονται πίσω από την οθόνη του υπολογιστή δεν μπορούν να δουν τις συνέπειες που προκαλούν στο θύμα (Ackers, 2012; Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

### **1.2.3.2 Θύματα**

Συνήθως, τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι άτομα που θέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο με τις ενέργειές τους στον διαδικτυακό κόσμο, αφού

αποκαλύπτουν προσωπικές πληροφορίες, κάνουν συχνή χρήση των τεχνολογικών μέσων και κατέχουν άριστη γνώση ως προς τη χρήση τους, είναι άτομα με χαμηλό επίπεδο κοινωνικής ένταξης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ή προβλήματα στις σχέσεις με τους γονείς, ενώ επειδή δέχονται επιθέσεις από διάφορα άτομα ανώνυμα είναι πολύ πιθανό να έχουν αισθήματα απομόνωσης και αβοηθησίας (Heiman & Olenik-Shemesh, 2015; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Wang et al., 2011).

Ωστόσο, ένα βασικό πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι οι θύτες μπορούν να γνωρίζουν ποια είναι τα θύματά τους, ενώ τα θύματα δυσκολεύονται να γνωρίζουν ποιοι είναι οι θύτες τους, υπονομεύοντας με τον τρόπο αυτό τις σχέσεις των θυμάτων με τους άλλους ανθρώπους, ενώ ο ρόλος των παρατηρητών καθίσταται σημαντικός, αφού μέσω της αμυντικής στάσης και υποστήριξης που δύνανται να παρέχουν, είναι εφικτό να μειώσουν την επίδραση των αρνητικών συνεπειών του εκφοβισμού (Bastiaensens et al., 2014; Bauman, 2007; Belsey, 2004).

Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα συναισθήματα που βιώνουν τα θύματα είναι ιδιαίτερα έντονα, κάνοντας λόγο για λύπη, θυμό, θλίψη, ντροπή, μοναξιά, απελπισία, δυστυχία και ανασφάλεια, αίσθηση αβοηθησίας και ανικανότητας, άγχος, φόβο -εξαιτίας των απειλών που δέχονται στη διάρκεια όλου του 24ώρου οπουδήποτε και αν βρίσκονται-, κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα, ενώ επηρεάζεται γενικότερα η καθημερινότητα, η ευημερία και η κοινωνική ζωή τους, παρουσιάζουν έλλειψη συγκέντρωσης, χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση, τείνουν να τιμωρούνται από τους καθηγητές, να αποβάλλονται από το σχολείο ή/και να το εγκαταλείπουν, έχουν κοινωνικές δυσκολίες, κάνουν χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, παρουσιάζουν διαταραχές σίτισης, είναι πιθανό να φέρουν όπλο στο σχολείο ή/και να οδηγηθούν στην αυτοκτονία (Ackers, 2012; Bastiaensens et al., 2014; Li, 2006; Mark & Ratliffe, 2011; Mishna et al., 2012; O'Brien & Moules, 2013; Olenik-Shemesh et al., 2012; Rivers et al., 2009; Sourander et al., 2010; Strom et al., 2011; Wang et al., 2011), την οποία οι Hinduja και Patchin (2010, στο Betz, 2011), ονόμασαν cyberbullicide.

Ουσιαστικά, πρόκειται για ευαίσθητα άτομα, με έντονο το αίσθημα της ανασφάλειας, είναι κοινωνικά απομονωμένα, τείνουν να κλαίνε με ευκολία, έχουν ελάχιστους φίλους και προτιμούν να περνούν περισσότερο χρόνο με τους ενηλίκους, είναι αγχώδη, έχουν καταθλιπτική διάθεση, φοβούνται μήπως πληγωθούν, είναι

σωματικά αδύναμα και διαφέρουν από τους συνομιλήκους (Kowalski et al., 2012; Φισούν & Φλώρος, 2012).

### **1.2.3.3 Θύτες/Θύματα**

Αυτή η ομάδα εφήβων δέχεται, αλλά και ασκεί εκφοβισμό σε τακτά χρονικά διαστήματα και αντιμετωπίζει μεγαλύτερο κίνδυνο για ψυχοκοινωνικές δυσκολίες σε σχέση με άλλους, ενώ πρόκειται για άτομα υπερκινητικά, ανήσυχα, έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση, τείνουν να είναι περισσότερο ανώριμα σε σχέση με τους συνομιλήκους, είναι αδέξια, όταν νιώθουν ότι απειλούνται αντιδρούν άμεσα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις κοινωνικές ενδείξεις, συνήθως δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τους άλλους, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν χαμηλό αυτοέλεγχο και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι αγχώδη, παρουσιάζουν κατάθλιψη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με την προσαρμογή στο σχολείο, επηρεάζονται από τις αποκλίνοσες συμπεριφορές των άλλων, δεν είναι δημοφιλή, είναι απομονωμένα, ενώ αρκετές φορές έχουν την τάση να αυτοτραυματίζονται ή παρουσιάζουν ακόμη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Kowalski et al., 2012; Wang et al., 2011).

### **1.2.4 Ανωνυμία**

Ένα από τα βασικά ζητήματα που τίθενται με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την αύξηση της χρήσης της είναι ότι έχει επηρεάσει τις απόψεις των έφηβων χρηστών σχετικά με το προσωπικό απόρρητο, αφού, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν την εικονική τους πραγματικότητα, προβαίνουν στην αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών, χωρίς να ενδιαφέρονται για την αξία της μυστικότητας, καθιστώντας τους εαυτούς τους εύάλωτους στο ενδεχόμενο επιθέσεων από άλλα άτομα (Patchin & Hinduja, 2010a).

Η ανωνυμία βοηθά τον θύτη να παραμείνει άγνωστος, να νιώθει ασφάλεια και να δρα ανενόχλητος ενάντια του θύματος, ακόμη και στο σπίτι του, ενώ προωθώντας την άρση αναστολών του θύτη και την έλλειψη ενσυναίσθησης για τις συνέπειες που προκαλεί, καθίσταται εύκολο να εξαπολύει σφοδρές επιθέσεις κρατώντας κρυφή την ταυτότητά του χωρίς να εντοπίζεται ή να έρχεται αντιμέτωπος με το θύμα, χωρίς τον περιορισμό της φυσικής παρουσίας, των κοινωνικών πιέσεων, των ηθικών και



δεοντολογικών κανόνων, αποφεύγοντας, τελικώς, την τιμωρία (Brewer & Kerslake, 2015; Calvete et al., 2010; Keith & Martin, 2005; Li, 2007; Strom et al., 2011).

Ωστόσο, αυτό που αποτελεί μεγάλο ζήτημα είναι αν μπορεί να καταστεί εφικτός ο εντοπισμός του θύτη και η τιμωρία του από το σχολείο, διότι τα περιστατικά συμβαίνουν -συνήθως- εκτός του σχολικού πλαισίου, ελαχιστοποιώντας τη δικαιοδοσία τους, ενώ η δικαιοσύνη παρεμβαίνει μόνο στις περιπτώσεις που ο θύτης εξαπολύσει και πραγματοποιήσει τις απειλές ενάντια στο θύμα ή συνεχίσει να το παρενοχλεί (Li, 2007).

### **1.3 Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό**

Η φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, όπως και του παραδοσιακού, σχετίζεται με την ενεργητική επιθετικότητα, που περιλαμβάνει την σκόπιμη και προγραμματισμένη συμπεριφορά με στόχο την ανταμοιβή, αλλά και με την έμμεση επιθετικότητα, που στοχεύει στη χειραγώγηση των διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να αποκλειστούν και να απομονωθούν οι ανταγωνιστές της ομάδας συνομηλίκων (Calvete et al., 2010).

Έτσι, λοιπόν, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο με παρόμοια στοιχεία με αυτά του παραδοσιακού -αποδεικνύοντας την ισχυρή συσχέτιση ανάμεσά τους-, όπως για παράδειγμα, ότι αρκετές φορές συμβαίνουν εν αγνοία του θύματος, ενώ χαρακτηρίζονται και από μερικές διαφορές, που αφορούν στο ρόλο του παρατηρητή, αλλά και το ότι ο λεκτικός και διαπροσωπικός εκφοβισμός συμβαίνουν και μέσω της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων, ενώ ο σωματικός όχι (Bauman, 2007; Olenik-Shemesh et al., 2012; Olweus, 2012i; Williams & Guerra, 2007). Βέβαια, οι απόψεις σχετικά με τις ομοιότητες ανάμεσα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και τις μορφές του παραδοσιακού ποικίλλουν, αφού ορισμένοι ερευνητές, όπως οι Calvete και συνεργάτες (2010), δεν καταλήγουν σε συσχέτιση ανάμεσα στον διαπροσωπικό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που τον διαφοροποιούν από τον παραδοσιακό, καθιστώντας, ταυτόχρονα, πολύπλοκη την φύση του είναι η γρήγορη εξάπλωση των πληροφοριών, η έλλειψη περιορισμών ως προς τον χρόνο -αφού μπορεί να συμβαίνει όλο το 24ωρο-, το εν δυνάμει ευρύ ακροατήριο που εμπλέκεται, η ποικιλία στους τρόπους εκφοβισμού, η δυνατότητα να

περνά απαρατήρητος για μεγάλο χρονικό διάστημα, η δυσκολία αποσύνδεσης και διαφυγής του ατόμου από το ηλεκτρονικό περιβάλλον, η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης από το θύμα, τα συναισθήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της έλλειψης της κατά πρόσωπον επίθεσης που συμβαίνει σε άλλες μορφές εκφοβισμού και κυρίως η ανωνυμία του θύτη (Ackers, 2012; Casas et al., 2013; Brewer & Kerslake, 2015; Juvonen & Gross, 2008; Sourander et al., 2010).

Γενικά, οι διαφορές που παρατηρούνται αποτελούν αποκλειστικά και μόνο χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, με κυριότερο ότι για να απειληθεί, να ντροπιαστεί, να αποκλειστεί κοινωνικά ή/και να παρενοχληθεί σεξουαλικά ένα άτομο, ο θύτης καταφεύγει στη χρήση της τεχνολογίας, με τους γραμματικούς κανόνες να καταλύονται και να αντικαθίστανται από συντομεύσεις για τη γρήγορη εξάπλωση των μηνυμάτων, ενώ η στάση του σώματος και ο τόνος της φωνής αντικαθίστανται από εικονίδια, δυσκολεύοντας την ερμηνεία της φύσης του μηνύματος (Bauman, 2007; Mishna et al., 2012; Sourander et al., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν έχει όρια, αφού τα δυσφημιστικά σχόλια μπορούν να διαδοθούν με μεγάλη ταχύτητα σε ένα ακροατήριο τεράστιου μεγέθους, με τον θύτη να παραμένει ανώνυμος, να βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από το θύμα χωρίς να βλέπει τις συνέπειες που προκαλεί, να νιώθει φόβο ότι θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά του και ότι θα τιμωρηθεί για τις πράξεις του, διευκολύντάς τον -ακόμη περισσότερο- να χαλαρώσει την ηθική και τις αναστολές του, να μη βιώνει τύψεις, να μην μπορεί να κατανοήσει την κατάσταση του θύματος και να συμπεριφέρεται με τρόπους που, ίσως, να μην επέλεγε, αν βρισκόταν πρόσωπο με πρόσωπο με το θύμα, ενώ από την πλευρά του θύματος παρατηρείται δυσκολία να ξεφύγει από την παρενόχληση, με τον παρατηρητή να δυσκολεύεται να επέμβει και τις επιθέσεις να το ακολουθούν, ακόμη κι αν βρίσκεται στο σπίτι του, ενώ αρκετές φορές δεν έχει επίγνωση των όσων διαδραματίζονται εις βάρος του, καθιστώντας το φαινόμενο -για πολλούς- ως πιο σοβαρή μορφή εκφοβισμού σε σχέση με τον παραδοσιακό (Bauman, 2007; Beckman et al., 2013; Fanti et al., 2012; Landstedt & Persson, 2014; Patchin & Hinduja, 2011; Slonje & Smith, 2008; Sourander et al., 2010).

Επίσης, η «δυναμική της ισχύος» έχει διαφορετική βαρύτητα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, αφού η δύναμη του θύτη αντλείται από τις γνώσεις του σχετικά με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, ενώ όσον αφορά στην έννοια της επανάληψης, η

διαφορά έγκειται στο ότι ένα μήνυμα ή μια φωτογραφία μπορεί να επαναδημοσιευθεί ή να προωθηθεί σε εκατοντάδες άτομα ταυτόχρονα κι ένα υποτιμητικό σχόλιο να παραμείνει δημοσιευμένο για μέρες ή και εβδομάδες (Mishna et al., 2012; Olenik-Shemesh et al., 2012; Vandebosch & Van Cleemput, 2009).

Από την άλλη, η πρόθεση πρόκλησης βλάβης και δυστυχίας στο άτομο, τα κίνητρα, όπως η ένδειξη εχθρότητας λόγω ζήλιας ή αντιπάθειας, η επαναληψιμότητα, η ανισορροπία στη δύναμη, οι συνέπειες που προκαλούνται, αλλά και το ότι τόσο ο έμμεσος, όσο και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός χαρακτηρίζονται από την ανωνυμία, καθορίζουν την ομοιότητα στην φύση του ηλεκτρονικού και του παραδοσιακού εκφοβισμού εξισώνοντας τις δύο μορφές (Ackers, 2012; Bauman, 2007; Beran & Li, 2007; Craig, 1998; Patchin & Hinduja, 2011). Έτσι, λοιπόν, ο εκφοβισμός δεν γίνεται αντιληπτός μόνο με τον τόνο της φωνής ή την επίδειξη σωματικής δύναμης του θύτη, αλλά με μηνύματα, φωτογραφίες και βίντεο που αποστέλλονται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή/και του κινητού τηλεφώνου, ενώ η παραβίαση της ιδιοκτησίας του θύματος δεν γίνεται με την καταστροφή ή/και την απόσπαση αντικειμένων, αλλά με την αποστολή ιού, ώστε να μολυνθεί ο υπολογιστής και τα αρχεία του θύματος (Ackers, 2012; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Williams & Guerra, 2007). Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όπως και στον ηλεκτρονικό, έτσι και στον παραδοσιακό εκφοβισμό δεν είναι πάντοτε εφικτό να μπορέσει ένας ενήλικος να καταλάβει τι συμβαίνει, αφού οι επιθέσεις δεν έχουν αποκλειστικά και μόνο σωματική μορφή (Rivers & Smith, 1994).

Επίσης, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στα θετικά σημεία του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, τα οποία δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν στον παραδοσιακό, όπως ότι το θύμα έχει τη δυνατότητα να διαγράψει ή ακόμη και να αποκλείσει τη μελλοντική αποστολή άσεμνων μηνυμάτων (Sourander et al., 2010). Αν και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός δεν προκαλεί άμεσες βλάβες, όπως ο παραδοσιακός, οι συνέπειες και των δύο είναι παρόμοιες, ακόμη κι από το πιο μικρό περιστατικό, με την εμφάνιση σοβαρών συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχολογικών δυσκολιών (Juvonen & Gross, 2008; O'Brien & Moules, 2013; Slonje & Smith, 2008; Sourander et al., 2010).

Τέλος, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι τα άτομα που εμπλέκονται στον παραδοσιακό, εμπλέκονται και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (Beran & Li, 2007), με τη Li (2007), να τονίζει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των θυτών του παραδοσιακού

εκφοβισμού είναι ταυτόχρονα θύτες ή/και θύματα του ηλεκτρονικού, αν και σύμφωνα με τους Perren και συνεργάτες (2010), παρατηρείται συχνότερα η χρήση παραδοσιακών μεθόδων για τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών, παρά ηλεκτρονικών.

#### **1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στον εκφοβισμό**

##### **1.4.1 Προστατευτικοί παράγοντες σχετικά με την εμπλοκή στον εκφοβισμό**

Οι προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στον εκφοβισμό σχετίζονται με το κοντινό περιβάλλον του εφήβου, οι οποίοι δεν είναι άλλοι από τους γονείς, το σχολείο, τους δασκάλους και τους φίλους (Fanti et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, διεθνείς μελέτες επισημαίνουν ότι η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζεται με την υποστήριξη, την αφοσίωση και την επιδοκιμασία, επηρεάζει και προστατεύει από την εμφάνιση και εξάπλωση των επιδράσεων όλων των ειδών εκφοβισμού, συμπεριλαμβανομένου και του ηλεκτρονικού, διότι οι στενές σχέσεις, έστω με έναν από τους γονείς ή κάποιον άλλο ενήλικο που εμπιστεύεται, καθιστούν το άτομο ικανό να αντιμετωπίσει τους στρεσογόνους παράγοντες (Abada et al., 2008; Fanti et al., 2012). Μάλιστα, ο Rigby (1993, στο Slee, 1995), υποστηρίζει ότι η λειτουργικότητα της οικογένειας εξαρτάται από την έκφραση των συναισθημάτων, την επικοινωνία μεταξύ των μελών, τη δημοκρατικότητα των γονέων και τα όρια ή/και τους ηθικούς περιορισμούς που θέτουν οι γονείς και τα παιδιά τείνουν να διατηρούν, επιπλέον, σε άλλα πλαίσια, πέραν του οικογενειακού. Έτσι, λοιπόν, οι έφηβοι που έχουν δημοκρατικούς και ειρηνικούς γονείς, αλλά και στενές συναισθηματικές σχέσεις μαζί τους θυματοποιούνται πολύ λιγότερο, σε αντίθεση με εκείνους που έχουν περιορισμένες ή καθόλου ουσιαστικές συναισθηματικές σχέσεις (Chaux et al., 2009; Makri-Botsari & Karagianni, 2014).

Ακόμη, το θετικό σχολικό κλίμα και η ποιότητα του φιλικού περιβάλλοντος είναι αρνητικά συνδεδεμένα με την εμπλοκή και θυματοποίηση στον εκφοβισμό, είτε πρόκειται για παραδοσιακό είτε για ηλεκτρονικό, διότι με την υποστήριξη που παρέχουν προστατεύουν το άτομο αυξάνοντας την ψυχοκοινωνική του προσαρμογή και ελαττώνοντας την τρωτότητά του, ενώ λόγω της κοινωνικής αποδοχής, της εμπιστοσύνης, της φροντίδας και βοήθειας που βιώνει και λαμβάνει, καθίσταται ικανό για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών συνεπειών, μειώνοντας ταυτόχρονα τις πιθανότητες συμμετοχής σε αποκλίνουσες συμπεριφορές (Abada et al., 2008; Casas et

al., 2013; Fanti et al., 2012; Kendrick et al., 2012; Patchin & Hinduja, 2011; Williams & Guerra, 2007).

#### **1.4.2 Παράγοντες κινδύνου σχετικά με την εμπλοκή στον εκφοβισμό**

Η φύση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι ιδιαίτερη, καθώς περιλαμβάνει παράγοντες κινδύνου, όπως είναι η άσκηση ελάχιστου ελέγχου του ατόμου στις προσωπικές πληροφορίες, που λόγω άγνοιας κινδύνου, ενδέχεται να μοιράζεται στο διαδίκτυο με άλλους, η επικοινωνία με αγνώστους, η δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων, όπως η διεύθυνση και το τηλέφωνο, καθιστώντας το ευάλωτο και άρα, υποψήφιο θύμα στα περιστατικά εκφοβισμού (Casas et al., 2013). Ωστόσο, εκτός από τις διαφορές, παρατηρούνται και ορισμένα κοινά σημεία ανάμεσα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και ορισμένους τύπους της επιθετικής συμπεριφοράς που αφορούν στους προγνωστικούς παράγοντες εμφάνισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Calvete et al., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, με την ομάδα των εφήβων που κινδυνεύει περισσότερο από θυματοποίηση να είναι εκείνη στην οποία παρατηρείται έλλειψη αυτών των υποστηρικτικών δικτύων (Barboza et al., 2009; Casas et al., 2013; Fanti et al., 2012).

Έτσι, λοιπόν, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας μπαίνουν στο μικροσκόπιο, αφού ο έφηβος που ζει σε εχθρικό και αυστηρό περιβάλλον με έντονη την έλλειψη γονεϊκής υποστήριξης και ζεστασιάς, αλλά αυξημένη τη χρήση πειθαρχίας και σωματικής τιμωρίας είναι πολύ πιθανό να θυματοποιείται, αλλά και να εσωτερικεύει τα προβλήματα που τον απασχολούν (Abada et al., 2008; Barboza et al., 2009). Όταν οι σχέσεις ενός εφήβου με τους γονείς του είναι δύσκολες, τότε ωθείται στο διαδίκτυο, για να έλξει την προσοχή και αναγνώριση άλλων ατόμων, αυξάνοντας τις πιθανότητες επιθετικής και προκλητικής συμπεριφοράς από μέρους του, ενώ λόγω της οικογενειακής κατάστασης δεν είναι σε θέση να αντιδράσει στις προσβολές και προκλήσεις που συναντά (Makri-Botsari & Karagianni, 2014). Με λίγα λόγια, όπως επισημαίνεται από τους Subrahmanyam και Smahel (2011, στο Makri-Botsari & Karagianni, 2014), οι πραγματικότητες εντός και εκτός διαδικτύου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, ενώ οι Fanti και συνεργάτες (2012), καταλήγουν ότι όταν παρατηρείται έλλειψη υποστήριξης από φίλους και γονείς, τότε τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού αυξάνονται.

Ακόμη, η έλλειψη αμοιβαιότητας, θετικής συντροφικότητας και οι ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των εφήβων αρκούν, ώστε να αυξηθεί ο κίνδυνος εμπλοκής τους ως θυμάτων ή/και θυτών στις επιθετικές συμπεριφορές, εξαιτίας των κοινών εμπειριών με τους φίλους ή/και της απόρριψης από αυτούς (Abada et al., 2008; Barboza et al., 2009; Calvete et al., 2010).

Επιπλέον, η ηλικία του ατόμου αποτελεί βασικό παράγοντα κινδύνου με τις ηλικίες 11 έως 17 ετών να θυματοποιούνται συχνότερα (Olenik-Shemesh et al., 2012), ενώ τα άτομα που εμπλέκονται στον παραδοσιακό εκφοβισμό έχουν αυξημένες πιθανότητες για εμπλοκή στον ηλεκτρονικό, με τους Hinduja και Patchin (2008), να αναφέρουν ότι οι πιθανότητες είναι αυξημένες είτε πρόκειται για θύτες είτε για θύματα. Επιπροσθέτως, η πολύωρη χρήση του υπολογιστή, ο χώρος στον οποίο βρίσκεται ο υπολογιστής στο σπίτι, όπως για παράδειγμα, αν βρίσκεται στο σαλόνι ή στο δωμάτιο του εφήβου, η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, αφού όταν νιώθει μοναξιά, θλίψη ή είναι απομονωμένο καταφεύγει στο διαδίκτυο, η εκμυστήρευση προσωπικών πληροφοριών σε άλλα άτομα και οι συνομιλίες με αγνώστους στο διαδίκτυο αυξάνουν τις πιθανότητες εκφοβισμού (Casas et al., 2013; Juvonen & Gross, 2008; Mishna et al., 2012; Olenik-Shemesh et al., 2012).

Ακόμη, εξίσου σημαντική είναι η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η έμφαση στον ανταγωνισμό και την αποξένωση μεταξύ των μαθητών, οι αντιλήψεις τους για το σχολικό περιβάλλον και τους συνομιλήκους, καθώς και αν αποτελούν μέλος ή όχι αυτών, η υποστήριξη και εμπιστοσύνη που τους παρέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συνέπεια στους κανόνες και την ασφάλεια που νιώθουν οι μαθητές σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, η ποιότητα των σχέσεων και η ανεκτικότητα των επιθετικών συμπεριφορών από το σχολείο και τέλος, αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι καλά οργανωμένες και εφαρμόζονται σωστά, διότι διαφορετικά είναι πιθανό να συνεχίσει να παρατηρείται εκφοβισμός και μάλιστα ολόένα και αυξανόμενος (Barboza et al., 2009; Casas et al., 2013; Li, 2006; Williams & Guerra, 2007).

Τέλος, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην πολλαπλή θυματοποίηση του ατόμου, για παράδειγμα, αν ένα άτομο θυματοποιείται από τους γονείς είναι πολύ πιθανό να θυματοποιηθεί και στο σχολείο, όπως κι όταν θυματοποιείται παραδοσιακά είναι πιθανό να θυματοποιείται και ηλεκτρονικά, με κίνδυνο εμφάνισης υψηλών επιπέδων καταθλιπτικής συμπτωματολογίας (Raskauskas, 2010).

### 1.5 Εκφοβισμός και διαφυλικές ομοιότητες και διαφορές

Οι μελέτες που ασχολούνται με το ζήτημα του εκφοβισμού αναφορικά με το φύλο έχουν αναφερθεί σε ομοιότητες και διαφορές ως προς την εμπλοκή σε αυτόν, καταλήγοντας αρκετά συχνά σε αντιφατικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό αν και υποστηρίζεται ότι τα αγόρια θυματοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τα κορίτσια (Nansel et al., 2001), ο Olweus (1996), επισημαίνει ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται με έμμεσες μορφές, κατέχοντας το ρόλο του θύματος και εκφοβίζονται, συνήθως, από τα αγόρια που κατέχουν το ρόλο του θύτη. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, με τη μελέτη της Ackers (2012), να καταλήγει ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται ηλεκτρονικά συχνότερα σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία κατέχουν το ρόλο του θύτη, ενώ και οι Mishna και συνεργάτες (2012), συμπεραίνουν ότι τα κορίτσια εμπλέκονται συχνότερα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σχέση με τα αγόρια, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στην προσπάθειά τους να επιδείξουν επιθετικότητα χωρίς να εμπλακούν σωματικά. Επίσης, η Li (2006), επισημαίνει ότι τα αγόρια είναι θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και τα κορίτσια είναι θύματα, χωρίς να παρατηρεί στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς την εμπλοκή τους στον ηλεκτρονικό και τον παραδοσιακό εκφοβισμό, τονίζοντας ότι ακολουθούν παρόμοιο μοτίβο, παρόλο που θεωρείται ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός προτιμάται περισσότερο από τα κορίτσια. Αντίθετα, τα ευρήματα των Calvete και συνεργατών (2010), υποστηρίζουν ότι τα αγόρια είναι συχνότερα ηλεκτρονικοί θύτες σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ οι Sourander και συνεργάτες (2010), ότι τα κορίτσια που είναι θύματα στον παραδοσιακό εκφοβισμό, είναι θύτες/θύματα στον ηλεκτρονικό και θυματοποιούνται συχνότερα από άτομα του αντίθετου φύλου. Επιπλέον, οι Beckman και συνεργάτες (2013), καταδεικνύουν ότι ενώ τα αγόρια είναι συχνότερα θύτες και θύτες/θύματα του παραδοσιακού εκφοβισμού, τα κορίτσια είναι θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα του ηλεκτρονικού. Παρόλα αυτά, οι Hinduja και Patchin (2008), δεν παρατηρούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα, είτε πρόκειται για θύτες είτε για θύματα.

Ακόμη, παρατηρούνται έντονες διαφορές ως προς τους τρόπους θυματοποίησης των δύο φύλων. Στον παραδοσιακό εκφοβισμό, τα κορίτσια υπόκεινται συχνότερα σε διαπροσωπική θυματοποίηση και τα αγόρια σε σωματική, ενδεχομένως, διότι τα κορίτσια επικεντρώνονται στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις, για να αποκτήσουν

θετική εικόνα για τον εαυτό τους, ενώ τα αγόρια προσπαθούν να κυριαρχήσουν στηριζόμενοι στη σωματική δύναμη (Abada et al., 2008; Olweus, 1996; Rivers & Smith, 1994; Wade & Beran, 2011). Παρόμοια, και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, η χρήση λεκτικών και διαπροσωπικών τρόπων ταιριάζει στους τρόπους κοινωνικοποίησης των κοριτσιών, εστιάζοντας την προσοχή τους στα κοινωνικά δίκτυα ή τις αίθουσες επικοινωνίας, σε αντίθεση με τα αγόρια που καταφεύγουν στην χρήση ιστοσελίδων, ίσως εξαιτίας της έμφασης στην αυτονομία και στις συμπεριφορές που είναι κατευθυνόμενες σε συγκεκριμένο στόχο (Beckman et al., 2013; Keith & Martin, 2005; Wade & Beran, 2011). Καθώς, λοιπόν, τα κορίτσια χρησιμοποιούν τις διαπροσωπικές σχέσεις για να πληγώσουν άλλα άτομα, είναι πιθανό να στραφούν στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό προκειμένου να μην τους επικρίνουν για την άσχημη συμπεριφορά τους (Makri-Botsari & Karagianni, 2014; Keith & Martin, 2005).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

### 2.1 Φιλία

Οι διαπροσωπικές σχέσεις με συνομιλήκους στις ηλικίες 12 έως 16 ετών κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, στην ευημερία, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, συμπεριφορών και ικανοτήτων του, διότι οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ των συνομιλήκων, προάγουν την αποδοχή, την εγγύτητα και την επικύρωση της σχέσης, ενώ αντίθετα η δυσκολία δημιουργίας σχέσεων είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σημαντικά συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, ακόμη και κατά την ενηλικίωση (Berndt, 1982; Bukowski et al., 1993). Ο ρόλος της φιλίας έχει συνδεθεί με την επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου, αφού οι θετικές εμπειρίες με τους φίλους οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Weimer et al., 2004).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αφορούν είτε στις εμπειρίες του ατόμου με την ομάδα στο σύνολό της, που σχετίζονται με τη δημοφιλία του, είτε στις εμπειρίες σε δυαδικό επίπεδο με συγκεκριμένα άτομα, που εμπίπτουν στο πεδίο της φιλίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την αμοιβαιότητα της φιλικής σχέσης με έναν συνομήλικο και την ποιότητα φιλίας της σχέσης (Bukowski et al., 1993). Τόσο η δημοφιλία, όσο και η φιλία έχουν πολυδιάστατη δομή και σχετίζονται με την προτίμηση ενός ατόμου από τους άλλους (Bukowski et al., 1993). Βέβαια, παρόλο που ένα άτομο είναι δημοφιλές δεν είναι απαραίτητο να έχει φίλους, αν και είναι αρεστό σε πολλά άτομα, αφού παρατηρείται μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στη δημοφιλία και την αμοιβαία φιλία, ενώ αντίθετα κάποιος μη-δημοφιλής είναι δυνατόν να έχει, αφού, συνήθως τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομιλήκους, έχουν κάποιον κοντινό φίλο (Parker & Asher, 1993; Bukowski et al., 1993; Woods et al., 2009).

Οι φιλίες διαφέρουν ποιοτικά ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή αν τα μέλη εμπλέκονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, ως προς το επικοινωνιακό πνεύμα που επικρατεί, δηλαδή αν επιλύουν τις διαμάχες με διαπραγματευτικούς όρους ή/και με τη χρήση δύναμης, ως προς την εγγύτητα, δηλαδή αν τα μέλη περνούν αρκετό χρόνο μαζί, ως προς τη συμμετρία, δηλαδή αν υπάρχει ισότητα ή όχι μεταξύ των μελών και ως προς τη συναισθηματικότητα, δηλαδή αν η σχέση χαρακτηρίζεται από υποστήριξη και ασφάλεια ή όχι (Hartup, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα δυαδικό φαινόμενο που συνδέεται με την ασφάλεια, τη συντροφικότητα, τις συγκρούσεις, τη βοήθεια, τη συναισθηματική

υποστήριξη, την ενίσχυση, την οικειότητα, τη στοργή και την αξιόπιστη συμμαχία (Amichai-Hamburger et al., 2013; Bukowski et al., 1993; Zimmermann, 2004). Ωστόσο, οι συγκρούσεις, ως αρνητικό χαρακτηριστικό της φιλίας, κατέχουν σημαντικό ρόλο, αφού οι φίλοι που τις αντιμετωπίζουν, καλούνται να ενσωματώσουν στην φιλία τους διαφορετικούς στόχους και προσδοκίες που έχει ο καθένας, με τον Selman (1980, στο De Goede et al., 2009), να επισημαίνει ότι αναπτύσσοντας τις απαραίτητες ικανότητες είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τις ανάγκες του άλλου, μειώνοντας τις διαμάχες μεταξύ τους.

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και κυρίως τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβική, το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στις δυαδικές φιλικές σχέσεις, κυρίως του ίδιου φύλου, δίνοντας έμφαση στην οικειότητα και την ασφάλεια, ενώ λόγω των βιολογικών και κοινωνικών αλλαγών, της επιθυμίας των εφήβων να είναι ανεξάρτητοι -έστω και με περιορισμούς-, αλλά και της συνείδησης του εαυτού, τείνουν να στρέφονται περισσότερο στους συνομιλήκους που μπορούν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Berndt, 1982; Bukowski et al., 1993).

## **2.2 Φιλία, ποιότητα φιλίας και εφηβεία**

Για τους εφήβους είναι πολύ σημαντικό να κατέχουν συγκεκριμένο ρόλο στην κοινωνία που να καθορίζεται από την αίσθηση του ανήκειν, τους δεσμούς που δημιουργούν με άλλους ανθρώπους, την ανάληψη υποχρεώσεων και την κοινωνική συμμετοχή (Olenik-Shemesh et al., 2012). Μάλιστα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους για αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, ισότητα και οικειότητα στρέφονται στους φίλους, που βοηθούν στην ελαχιστοποίηση του φόβου και του άγχους που νιώθουν για τις σωματικές και βιολογικές αλλαγές που συμβαίνουν (Berndt, 1982; De Goede et al., 2009).

Η ανάγκη του ανήκειν ως εγγενές κίνητρο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του ατόμου, αφού το ωθεί στη δημιουργία και διατήρηση σπουδαίων, διαρκών και θετικών σχέσεων, με βασικά κριτήρια ικανοποίησης την ανάγκη για συχνές, συναισθηματικά επαρκείς σχέσεις και ένα σταθερό, διαρκές πλαίσιο έκφρασης της ανησυχίας για την ευημερία του άλλου (Baumeister & Leary, 1995, στο Ojanen et al., 2010). Οι λόγοι που οδηγούν το άτομο να επιλέξει τις φιλίες του,

προκύπτουν από τη συνέχεια μεταξύ εγγενών και εξωγενών κινήτρων, με τα εγγενή να σχετίζονται με την έμφυτη απόλαυση του ατόμου για μια τέτοια δραστηριότητα και τα εξωγενή να σχετίζονται με την ανταμοιβή, την πίεση και τις προσδοκίες των άλλων (Ojanen et al., 2010).

Έτσι, λοιπόν, οι φιλίες των παιδιών και εφήβων είναι οι πιο στενές σχέσεις με άτομα της ίδιας ηλικίας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, συγκριτικά με αυτές που έχουν με τους γονείς και παρόλο που, αρχικά, υπήρχε η άποψη ότι οι σχέσεις των παιδιών είναι εφήμερες και επιφανειακές, αργότερα υποστηρίχθηκε ότι μορφοποιούνται από τη νηπιακή ηλικία (Amichai-Hamburger et al., 2013; Berndt, 1982, 2004), αν και αρκετοί, όπως για παράδειγμα ο Maas (1968, στο Berndt, 1982) και ο Selman (1980, στο De Goede, 2009), υποστηρίζουν ότι οι αμοιβαίες σχέσεις προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Ουσιαστικά, οι στενές σχέσεις βοηθούν στην απόκτηση και ανάπτυξη ωριμότητας, αυτόνομης ηθικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτό-αξίας και στην θετική αντίληψη για την ευημερία και προσαρμογή του ατόμου, αφού οι άλλοι δείχνουν σεβασμό στις απόψεις και στην εξάσκηση των διαρκώς αναπτυσσόμενων ικανοτήτων του να σχετίζεται με άλλους, που αργότερα θα το βοηθήσουν να τις γενικεύσει σε άλλα πλαίσια (Berndt, 1982, 2004; Bukowski et al., 1993; De Goede et al., 2009). Επιπροσθέτως, όταν το άτομο λειτουργεί σε νέα περιβάλλοντα, οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταλλάσσονται, στοχεύοντας στη δημιουργία υγιών σχέσεων με άλλα άτομα και την ανάπτυξη της συναισθηματικής ευημερίας, η οποία σχετίζεται στενά με την οικειότητα (Bukowski et al., 1993).

Τα χαρακτηριστικά μιας καλής φιλίας αφορούν στην οικειότητα που παρατηρείται στις συζητήσεις των φίλων, στην αμοιβαιότητα, στο πόσο καλά γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, στην ανταπόκριση του ενός στις ανάγκες και επιθυμίες του άλλου, στο βαθμό ομοιότητας μεταξύ τους, στη σταθερότητα της φιλίας με την πάροδο του χρόνου και στην αναπτυξιακή σημαντικότητα (Berndt, 1982; De Goede et al., 2009). Βέβαια, οι έφηβοι, σύμφωνα με τους Bukowski και συνεργάτες (1993), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην οικειότητα, την εγγύτητα, την αφοσίωση, την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα, που χαρακτηρίζουν την ποιότητα της φιλίας. Ακόμη, η αυτό-αποκάλυψη, η ενσυναίσθηση, η άποψη για τον εαυτό και τις εμπειρίες της ζωής, αποτελούν εξίσου σημαντικά στοιχεία μιας στενής φιλίας προκειμένου να προαχθεί η αίσθηση της αυτό-αξίας του ατόμου, αν και λόγω της διαφοροποίησης

στο βαθμό αυτό-αποκάλυψης μεταξύ των μελών, παρατηρούνται διαφορές στο είδος των σχέσεων, οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται πάντοτε από αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη (Zimmermann, 2004).

Συμπερασματικά, λοιπόν, η φιλία κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, αφού επηρεάζει τη συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή, ενώ η έλλειψή της συνδέεται με ποικίλα προβλήματα, όπως η εμφάνιση και ανάπτυξη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και η εμπλοκή στην θυματοποίηση (Woods et al., 2009), με τους Boulton και συνεργάτες (1999), να υποστηρίζουν ότι παρατηρείται περισσότερη θυματοποίηση στα παιδιά που δεν έχουν φίλους.

### **2.3 Η ποιότητα φιλίας και η σχέση της με τον εκφοβισμό**

Οι αμοιβαίες σχέσεις αφορούν στην ανταλλαγή προσωπικών σκέψεων, συναισθημάτων, φόβων, ανησυχιών και στην ανάγκη για υποστήριξη που αυξάνεται από τη μέση παιδική ηλικία κι έπειτα (Berndt, 1982; De Goede et al., 2009). Ωστόσο, η ανάγκη των κοριτσιών για οικειότητα και δυαδικές φιλίες είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών που στοχεύουν στην ανταγωνιστικότητα, τον έλεγχο και την ανάγκη να ανήκουν σε ομάδα (Berndt, 1982; De Goede et al., 2009), ενώ οι De Goede και συνεργάτες (2009), καταλήγουν ότι οι φιλίες στην εφηβεία τείνουν να γίνονται ολοένα και περισσότερο θετικές και αμοιβαίες, με την ανάγκη για υποστήριξη να αυξάνεται εξίσου και για τα δύο φύλα.

Ακόμη, η στενή φιλία αποτελεί ισχυρό προστατευτικό παράγοντα στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων γεγονότων, όπως για παράδειγμα την εμπλοκή στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Bollmer et al., 2005; Kendrick et al., 2012; Weimer et al., 2004; Woods et al., 2009), αν και άλλοι (Bronfenbrenner, 1970, στο Berndt, 2004), ισχυρίζονται ότι έχει την ικανότητα να οδηγήσει το άτομο σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, οι Bukowski, Hoza και Boivin (1994, στο Bollmer et al., 2005), υποστηρίζουν ότι η φιλία έχει την ικανότητα να προστατεύει το άτομο, λόγω της ώθησης στην ανάπτυξη και εξέλιξη των ικανοτήτων και της αναγνώρισης της προσωπικής αξίας που προσφέρει.

Η φιλία, ωστόσο, αποτελείται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, κάποια από τα οποία είναι θετικά, όπως η ασφάλεια, η συντροφικότητα, η βοήθεια, η οικειότητα και η εγγύτητα, ενώ κάποια είναι αρνητικά και συγκεκριμένα, οι

συγκρούσεις (Woods et al., 2009). Αυτά, οι Bukowski, Hoza και Boivin (1992, στο Bukowski et al., 1993), τα εξετάζουν και τα αξιολογούν ως τις πέντε βασικές διαστάσεις της φιλίας του ατόμου με τον καλύτερο φίλο, ενώ οι Keller και Wood (1989, στο Zimmermann, 2004), υποστηρίζουν ότι η ποιότητα φιλίας διαφοροποιείται σε κάθε αναπτυξιακό επίπεδο, όπως συμβαίνει με τα ατομικά χαρακτηριστικά, με τους λόγους να ποικίλλουν κάθε φορά.

Η υψηλή ποιότητα φιλίας έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα θετικών χαρακτηριστικών και χαμηλότερα επίπεδα συγκρούσεων, ενώ αντίθετα οι φιλίες που παρέχουν ελάχιστη υποστήριξη χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συγκρούσεων και χαμηλότερα επίπεδα ασφάλειας, συντροφικότητας και βοήθειας (Woods et al., 2009). Επιπροσθέτως, οι Parker και Asher (1993), επισημαίνουν ορισμένες διαφυλικές διαφορές, με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά υποστήριξης, βοήθειας, καθοδήγησης, επίλυσης συγκρούσεων και αμοιβαίας ανταλλαγής, ενώ δεν παρατηρούν καμιά διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με τις διαστάσεις των συγκρούσεων και της συντροφικότητας.

Ακόμη, η ουσιαστική φιλία έχει συνδεθεί με την αύξηση των σχολικών επιτευγμάτων, την απόκτηση της αυτονομίας, τη μείωση της κατάθλιψης και των αρνητικών συμπεριφορών, που σημαίνει ότι ένα άτομο έχει τη δυνατότητα να προστατευτεί ή να αποτραπεί από τον εκφοβισμό (Kawabata et al., 2010; Kendrick et al., 2012). Ωστόσο, δίνεται έμφαση αν η θυματοποίηση προκύπτει από τον άμεσο ή τον διαπροσωπικό εκφοβισμό, με τα θύματα του άμεσου εκφοβισμού να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ποιότητας φιλίας σε όλες τις θετικές διαστάσεις, σε αντίθεση με τα θύματα του διαπροσωπικού που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση της σύγκρουσης (Woods et al., 2009). Γενικά, οι φίλοι των θυμάτων παρέχουν χαμηλό επίπεδο βοήθειας και υποστήριξης, με αποτέλεσμα τις μεταξύ τους συγκρούσεις και τη δυσκολία αντιμετώπισής τους (Woods et al., 2009). Έτσι, λοιπόν, η αρνητική ποιότητα φιλίας ωθεί στην θυματοποίηση (Woods et al., 2009), με τους Kawabata και συνεργάτες (2010), να συμπεραίνουν ότι οι θετικές φιλίες προστατεύουν ουσιαστικά το άτομο από τους θύτες και τις ανάρμοστες συμπεριφορές, λόγω της πραγματικής και συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνει. Ακόμη, οι Kendrick και συνεργάτες (2012), τονίζουν ότι οι έφηβοι με φίλους οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη έχουν υψηλότερη ψυχοκοινωνική ευημερία και συμπεριφέρονται λιγότερο επιθετικά, ενώ οι ενώ οι Rothson και συνεργάτες (2011), επισημαίνουν ότι το υψηλό επίπεδο κοινωνικής

υποστήριξης είναι δυνατόν να λειτουργήσει περιοριστικά για οποιοδήποτε είδος εκφοβισμού.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το συμπέρασμα των Aoyama και συνεργατών (2011), οι οποίοι τονίζουν ότι ενώ η ποιότητα φιλίας αποτελεί προστατευτικό παράγοντα στον παραδοσιακό εκφοβισμό δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο στην περίπτωση του ηλεκτρονικού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

### **3.1 Καταθλιπτική συμπτωματολογία και κατάθλιψη**

Στα πρώτα χρόνια της ζωής λαμβάνει χώρα η εγκεφαλική ανάπτυξη του ατόμου και τα συναισθηματικά μοτίβα μέσα στα οποία θα λειτουργήσει αργότερα, οπότε οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε μικρή ηλικία, πιθανολογείται να οδηγήσουν, μελλοντικά, στην κατάθλιψη (Kieling et al., 2011).

Η διαφορά στον τρόπο ορισμού της κατάθλιψης έγκειται στην προσέγγιση των διαταραχών από τα διεθνή συστήματα ταξινόμησης των ψυχικών νόσων, δηλαδή το Αμερικανικό και Διαγνωστικό Εγχειρίδιο των ψυχικών διαταραχών – 4<sup>η</sup> έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual – DSM-IV) και το σύστημα Διεθνούς Ταξινόμησης των Νόσων (International Classification of Diseases – ICD-10), αν και προωθείται η άποψη της πολυδιάστατης προσέγγισης, που αναφέρεται σε ένα συνεχές συμπτωμάτων, στο οποίο οι καταθλιπτικές διαταραχές ποικίλλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων και συνιστούν τα συμπτώματα που δεν οφείλονται σε διαταραχή ως και τη βαριά κατάθλιψη (Ayuso-Mateos et al., 2010).

Ωστόσο, η εφηβεία κυριαρχείται από πολλές και σημαντικές αλλαγές, όπως βιολογικές, γενετικές, σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές, ακόμη και κοινωνικό-πολιτισμικές, τις οποίες το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει επιτυχώς, διότι διαφορετικά είναι πιθανό να ωθηθεί σε σημαντικές δυσκολίες κατά την ενήλικη ζωή (Saleem & Mahmood, 2012).

#### **3.1.1. Η καταθλιπτική συμπτωματολογία στην εφηβεία**

Τα προβλήματα στην ψυχική υγεία των παιδιών και εφήβων -και κυρίως η κατάθλιψη- φαίνεται να αφορούν ένα μεγάλο ποσοστό παγκοσμίως, με τα ποσοστά να ποικίλλουν, όπως για παράδειγμα στην Ολλανδία, που παρατηρείται ότι το 2.2% παρουσιάζει κατάθλιψη, ενώ στην Κίνα, το αντίστοιχο ποσοστό είναι 22.9% (Kieling et al., 2011; Munhoz et al., 2015).

Τα καταθλιπτικά συμπτώματα στους εφήβους, αρκετά συχνά, περνούν απαρατήρητα, ιδιαίτερα όταν σχετίζονται με την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, την άρνηση του ατόμου να πηγαίνει στο σχολείο, τα συμπεριφορικά προβλήματα, τις σωματικές ενοχλήσεις, τις διαταραχές λήψης τροφής και δημιουργούν περαιτέρω δυσκολίες, όπως κατάχρηση ουσιών, κάπνισμα, παχυσαρκία και σε ακραίες περιπτώσεις, πιθανώς να οδηγήσουν στην αυτοκτονία. Μάλιστα, ακόμη και τα μέτρια

επίπεδα κατάθλιψης είναι πιθανό να επιδράσουν αρνητικά, τόσο στη λειτουργικότητα στο σχολείο, όσο και στις φιλικές σχέσεις (Kieling et al., 2011; Thapar et al., 2012; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002).

Έτσι, λοιπόν, η αναγνώριση των συμπτωμάτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συνοδεύονται από δυσλειτουργία σε διάφορους τομείς της ζωής του εφήβου, ενώ είναι παρόμοια με αυτά των ενηλίκων, με μόνη εξαίρεση την εμφάνιση της ευερέθιστης διάθεσης, που αποτελεί το βασικό πυρήνα της διάγνωσης (Kleftaras & Didaskalou, 2006; Thapar et al., 2012). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Oster και Montgomery (1995, στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003), οι έφηβοι επηρεάζονται α) στη διάθεση, παρουσιάζοντας αισθήματα ντροπής, ενοχής και υπερευαισθησίας στην κριτική, β) στη συμπεριφορά, παρουσιάζοντας λεκτική επιθετικότητα, καταστροφικές συμπεριφορές ή/και χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, γ) στην αντίληψη, εμφανίζοντας αισθήματα ανικανότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έντονους φόβους και δ) στην σκέψη, που χαρακτηρίζεται από απαισιοδοξία για το μέλλον, κατηγορίες ενάντια στον εαυτό και δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, παρατηρείται σωματική κόπωση, αλλαγές στον ύπνο και τη διατροφή, όπως είναι η απώλεια βάρους, αλλαγές στην ενεργητικότητα, συναισθήματα αναξιότητας, ενώ συχνά εμφανίζονται σωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλοι, ναυτία και πόνοι στο στομάχι (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003; Kleftaras & Didaskalou, 2006).

Ωστόσο, οι μελετητές επισημαίνουν ότι τα ποσοστά της κατάθλιψης παρέμειναν σταθερά από το 1965 έως το 1995 και θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας εμφανίζεται συχνότερα στα κορίτσια, ενδεχομένως λόγω των ορμονικών αλλαγών, ενώ στα αγόρια εμφανίζεται συχνότερα στην προεφηβική ηλικία (Thapar et al., 2012; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002).

Επιπλέον, η κληρονομικότητα ως προβλεπτικός παράγοντας αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στην εφηβεία, κυρίως σε περιπτώσεις που το άτομο αντιμετωπίζει στρεσογόνα γεγονότα, ιδιαίτερα όταν είναι πολλαπλά, όπως οι οικογενειακές δυσλειτουργίες, η παθολογική χρήση του διαδικτύου, το πένθος, η φτώχεια, οι σωματικές ασθένειες, η κακοποίηση ή/και ο εκφοβισμός (Kieling et al., 2011; Thapar et al., 2012). Ωστόσο, παρατηρούνται περιπτώσεις στις οποίες οι έφηβοι δεν αναπτύσσουν κατάθλιψη, λόγω των στρατηγικών αντιμετώπισης και των μηχανισμών ρύθμισης των συναισθημάτων, που



βοηθούν στην αύξηση της ανθεκτικότητας και οφείλονται στην καλή ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς ή/και με τους φίλους (Thapar et al., 2012).

### **3.1.2 Η καταθλιπτική συμπτωματολογία στην εφηβεία και η σχέση της με τον εκφοβισμό**

Η θυματοποίηση έχει συνδεθεί με τη δυσκολία του ατόμου για κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή, οδηγώντας στην εμφάνιση περαιτέρω δυσκολιών, όπως η καταθλιπτική συμπτωματολογία, το άγχος, η μοναξιά και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, που με τη σειρά τους ωθούν στην κοινωνική απόσυρση και την υποτέλεια στους άλλους (Hawker & Boulton, 2000), ενώ η συσχέτισή της με την καταθλιπτική συμπτωματολογία εμφανίζεται ισχυρότερη από αυτή με το άγχος (Barchia & Bussey, 2010).

Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά που θυματοποιούνται παρουσιάζουν εσωτερικευμένα προβλήματα και εξαιτίας της απόρριψης που βιώνουν είναι κοινωνικά αποσυρμένα, τείνουν να κατηγορούν τον εαυτό τους για όσα συμβαίνουν, ενώ η αδυναμία να αντισταθούν στον εκφοβισμό τα εμπλέκει σε ένα διαρκή κύκλο θυματοποίησης (Bollmer et al., 2005; Perren et al., 2010). Η Raskauskas (2010), επισημαίνει την παρουσία καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοκατηγοριών, ιδιαίτερα στα άτομα που θυματοποιούνται σε πολλά πλαίσια, ενώ οι Barchia και Bussey (2010) και οι Kendrick και συνεργάτες (2012) τονίζουν την αμφίδρομη σχέση της θυματοποίησης με την κατάθλιψη, αφού η θυματοποίηση προμηνύει μελλοντική εμφάνιση της κατάθλιψης και η κατάθλιψη μελλοντική θυματοποίηση. Επιπλέον, οι Landstedt & Persson (2014), διαπιστώνουν ότι η αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σχετίζεται με όλους τους τύπους εκφοβισμού, οι οποίοι ωθούν στην κακή υγεία του ατόμου, ενώ οι έφηβοι με καταθλιπτική συμπτωματολογία και ψυχοσωματικά προβλήματα αποτελούν εύκολους στόχους για εκφοβισμό.

Ωστόσο, ένα από τα βασικά στοιχεία της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας θεωρούνται οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αρνητικών γεγονότων της ζωής του (Barchia & Bussey, 2010), ενώ οι van den Wal και συνεργάτες (2004, στο Woods et al., 2009), δίνουν έμφαση στο είδος του εκφοβισμού, επισημαίνοντας ότι τα θύματα του διαπροσωπικού εκφοβισμού έχουν υψηλότερο κίνδυνο να εμφανίσουν κατάθλιψη και άγχος σε σχέση με αυτά του

άμεσου. Ακόμη, οι Wang και συνεργάτες (2011), επισημαίνουν ότι οι έφηβοι που εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης, αν και εξαρτάται από τη συχνότητα στην οποία διαδραματίζονται, ενώ καταλήγουν ότι στα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού τα ποσοστά κατάθλιψης είναι υψηλότερα από τους θύτες και τους θύτες/θύματα σε σχέση με τους άλλους τύπους εκφοβισμού (λεκτικό, σωματικό, διαπροσωπικό). Παρόμοια, οι Olenik-Shemesh και συνεργάτες (2012), παρατηρούν ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε σχέση με τα μη-θύματα, με το μοτίβο να είναι παρόμοιο, αλλά όχι ταυτόσημο, ανάμεσα στον παραδοσιακό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Επιπροσθέτως, οι δυσκολίες δεν αφορούν μόνο στα θύματα, αλλά και στους θύτες, οι οποίοι, παρόλο που εμφανίζονται αλώβητοι από την εμπλοκή στον εκφοβισμό και παρουσιάζουν υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική θέση, μεγαλώνοντας οι δυσκολίες τους αυξάνονται, παρουσιάζοντας αρκετές πιθανότητες εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων ή/και αυτοκτονικού ιδεασμού (Perren et al., 2010), αν και η Gini (2008), αναφέρει ότι τα ποσοστά της ψυχολογικής δυσφορίας τους δεν είναι υψηλά. Ωστόσο, η ψυχοκοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα που σχετίζεται με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως οι αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και τα προβλήματα συμπεριφοράς, αφορούν επιπλέον και τους θύτες/θύματα (Gini, 2008; Perren et al., 2010).

Τέλος, δεν περνά απαρατήρητο το γεγονός, ότι η ηλεκτρονική θυματοποίηση των εφήβων οδηγεί στην εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων κατάθλιψης σε σχέση με τους θύτες και τους θύτες/θύματα, ενώ, επιπλέον, παρουσιάζονται ψυχοσωματικά προβλήματα, όπως πονοκέφαλοι, προβλήματα που σχετίζονται με τον ύπνο, στομαχόπονοι ή εν τέλει ακόμη και ψυχιατρικά προβλήματα (Sourander et al., 2010; Wang et al., 2011). Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω είναι σημαντικό να παρατηρηθεί η συσχέτιση της εμπλοκής στον εκφοβισμό με την καταθλιπτική συμπτωματολογία.

### **3.2 Αυτοεκτίμηση**

Η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του κατέχει σημαντικό ρόλο στην ψυχική υγεία και ευτυχία του, διότι η υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε θετικά συναισθήματα

για τον εαυτό και τη ζωή, στην παραγωγικότητα, την αντιμετώπιση προκλήσεων, αρνητικών γεγονότων και αγχογόνων καταστάσεων που παρουσιάζονται και στην αίσθηση ότι οι άλλοι το σέβονται και το εκτιμούν -ακόμη και αν δεν έχει επιτυχία σε κάθε τομέα της ζωής του-, προωθώντας την υγεία του, ενώ αντίθετα, κάποιος με αρνητική αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζει τον κόσμο και τη ζωή από αρνητική σκοπιά, οδηγώντας σε αρνητικές συνέπειες για τον εαυτό, όπως κατάθλιψη, άγχος και δυσκολίες στην προσαρμογή (Heatherton & Wyland, 2003; Leary et al., 1995; Twenge & Campbell, 2001). Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τους Tedeschi και Norman (1985, στο Leary et al., 1995), οι άνθρωποι έχουν ανάγκη την αυτοεκτίμηση, διότι με αυτόν τον τρόπο ασκούν έλεγχο στο περιβάλλον, ενώ ο Maslow (1970, στο Rosenberg et al., 1995), τη χαρακτηρίζει ως κορυφαία ανθρώπινη ανάγκη και κρίνει απαραίτητη τη διατήρησή της, καθώς προωθεί την απόκτηση στρατηγικών αντιμετώπισης και κινήτρων για την προστασία και ενίσχυση του ατόμου.

Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση αφορά στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του -αν είναι άξιο ή όχι- και στις πεποιθήσεις του σχετικά με τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τα μελλοντικά επιτεύγματα, ενώ επηρεάζει τις αντιδράσεις του στην αξιολόγηση, την κοινωνική σύγκριση και τη μειονεκτική θέση, που πολλές φορές, θέτει τον εαυτό του (Heatherton & Wyland, 2003; Leary et al., 1995). Έτσι, λοιπόν, η αυτοεκτίμηση αποτελεί «θεμελιώδες ανθρώπινο κίνητρο», όπου στην προσπάθεια του ατόμου να διατηρήσει την αυτοαξία του, επηρεάζεται η ψυχολογική ευημερία και κοινωνική του λειτουργικότητα (Rosenberg et al., 1995; Salmivalli et al., 1999).

Ο Coopersmith (1967, στο Heatherton & Wyland, 2003), την όρισε ως «τον προσωπικό κριτή που έχει κάποιος για την αξία του δείχνοντας αν θεωρεί τον εαυτό του ικανό, άξιο, σημαντικό και επιτυχημένο». Ο Rosenberg (1965, στο Patchin & Hinduja, 2010b), κάνει λόγο για τη γενική αυτοεκτίμηση, την οποία θεωρεί «την θετική ή αρνητική στάση που διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του», ενώ οι Leary και Downs (1995, στο Patchin & Hinduja, 2010b), αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση «είναι η εσωτερική αναπαράσταση της κοινωνικής αποδοχής και απόρριψης» που μετρά το βαθμό στον οποίο ένα άτομο γίνεται αποδεκτό ή όχι από τους άλλους. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, από τη μια, δόθηκε έμφαση στον τρόπο που πιστεύει το άτομο ότι το αντιλαμβάνονται οι σημαντικοί άλλοι, όπως οι φίλοι ή/και οι γονείς και από την άλλη, σε μια πιο συλλογική αυτοεκτίμηση, η οποία εξαρτάται από την

κοινωνική ταυτότητα του ατόμου στην ομάδα που ανήκει (Heatherton & Wyland, 2003). Παρόλα αυτά, η διαφορά στις απόψεις σχετικά με το ζήτημα της αυτοεκτίμησης έγκειται στο αν θεωρείται χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait self-esteem) του ατόμου, που σημαίνει ότι διατηρείται σχετικά σταθερή με την πάροδο του χρόνου ή κατάσταση (state self-esteem), που σημαίνει ότι μεταβάλλεται ανάλογα με την καθημερινότητά του (Leary et al., 1995).

### **3.2.1 Η αυτοεκτίμηση στην εφηβεία**

Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης κρίνεται σημαντικός ακόμη και σε μικρές ηλικίες, διότι καθορίζει την αποδοχή που έχει ο μεταβαλλόμενος εαυτός από το ίδιο το άτομο (Robins & Trzesniewski, 2005; Twenge & Campbell, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, στην παιδική ηλικία η αυτοεκτίμηση είναι υψηλή, ενώ στην εφηβεία φθίνει, ίσως λόγω των πολλαπλών κοινωνικών ή/και σωματικών αλλαγών που προκαλούνται, αφού πλέον, το άτομο προσανατολίζεται στα επιτεύγματα ή/και τις αποτυχίες και στρέφει το ενδιαφέρον του στον εαυτό και το μέλλον χωρίς να σημαίνει ότι παραμένει σταθερή για το υπόλοιπο της ζωής (Robins & Trzesniewski, 2005). Ωστόσο, στην παιδική ηλικία η αυτοεκτίμηση είναι υψηλή και στα δύο φύλα, ενώ στην εφηβεία τείνει να είναι υψηλότερη στα αγόρια, διότι εξαρτάται από την επίτευξη των στόχων που θέτουν και χαμηλότερη στα κορίτσια, εξαιτίας της έμφασης στις διαπροσωπικές σχέσεις (Heatherton & Wyland, 2003; Robins & Trzesniewski, 2005), αν και η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τους Twenge και Campbell (2001), είναι μικρή.

Ωστόσο, εκείνοι που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνήθως βιώνουν την απόρριψη ή/και άλλα σημαντικά προβλήματα, όπως ασθένεια, συναισθηματικά προβλήματα και αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ αντίθετα, η υψηλή αυτοεκτίμηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση της επιθετικότητας, ιδιαίτερα όταν ένα άτομο νιώθει ότι απειλείται (Heatherton & Wyland, 2003; Twenge & Campbell, 2001).

### **3.2.2 Η αυτοεκτίμηση και η σχέση της με τον εκφοβισμό**

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα την εμφάνιση επιθετικής ή/και βίαιης συμπεριφοράς, που ενδεχομένως να οφείλεται στην χαμηλή ή στην υψηλή αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα του

ναρκισσισμού, της κυριαρχίας και της αίσθησης μεγαλείου που έχει αναπτύξει για τον εαυτό του (Salmivalli et al., 1999).

Σχετικά με τον εκφοβισμό, το άτομο που εμπλέκεται ως θύτης είτε έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και προσπαθεί να βελτιώσει την εικόνα για τον εαυτό του ή παρουσιάζει αυτοεκτίμηση υψηλότερη του μέσου όρου (Salmivalli et al., 1999). Σχετικά με το θύμα, τα ευρήματα είναι πιο ξεκάθαρα, υποστηρίζοντας ότι η ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου οφείλεται στην χαμηλή αυτοεκτίμηση που παρουσιάζει, ενώ οι αρνητικές επιδράσεις που ακολουθούν οδηγούν σε αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό του (Hawker & Boulton, 2000; Salmivalli et al., 1999).

Οι O'Moore και Kirkham (2001), συμπεραίνουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που εμπλέκονται στον εκφοβισμό, είτε ως θύτες είτε ως θύματα, έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που δεν εμπλέκονται καθόλου, όσοι εμπλέκονται σποραδικά έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από όσους εμπλέκονται συχνότερα, ενώ οι θύτες/θύματα παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που εμπλέκονται είτε μόνο ως θύτες είτε μόνο ως θύματα. Οι Salmivalli και συνεργάτες (1999), καταδεικνύουν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνήθως, ανήκουν στην ομάδα των θυμάτων. Ακόμη, οι O'Brien και Moules (2013), αναφέρουν ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες παραδέχονται ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους, ενώ οι Cenat και συνεργάτες (2014), ότι η ψυχολογική δυσφορία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρούνται συχνότερα στα θύματα σε σχέση με τα μη-θύματα και προσθέτουν ότι τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό ψυχολογικής δυσφορίας και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με άλλα είδη εκφοβισμού. Ωστόσο, οι Patchin και Hinduja (2010b), καταδεικνύουν ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα του ηλεκτρονικού παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με εκείνους που δεν ανήκουν ούτε στη μια κατηγορία ούτε στην άλλη και τονίζουν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην ηλεκτρονική θυματοποίηση και την αυτοεκτίμηση είναι πιο ισχυρή από τη σχέση της με την εμπλοκή. Τέλος, οι Brewer και Kerslake (2015), διαπιστώνουν ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να θυματοποιούνται συχνότερα, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η θυματοποίηση οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, με τους εφήβους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενσυναίσθηση να εμπλέκονται πιο συχνά στον εκφοβισμό και προσθέτουν ότι όσον αφορά στους θύτες με υψηλή αυτοεκτίμηση προτιμούν να καταφεύγουν στη χρήση

του παραδοσιακού εκφοβισμού, σε αντίθεση με τους θύτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση που καταφεύγουν στον ηλεκτρονικό, εξαιτίας της ασφάλειας που τους παρέχει η ανωνυμία.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αν και η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την εμπλοκή στον εκφοβισμό κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τους θύτες και τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αφού το άτομο τείνει να καταφεύγει στην επιθετικότητα, όταν αισθάνεται ότι απειλείται (Patchin & Hinduja, 2010b; Twenge & Campbell, 2001).

## **ΜΕΡΟΣ Β**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **4.1 Ερευνητικό σχέδιο**

Οι έφηβοι αξιοποιούν την τεχνολογία ως τον βασικό τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αφού προτιμούν οι κοινωνικές επαφές να γίνονται δια της εικονικής κι όχι δια της προσωπικής επαφής (O'Brien & Moules, 2013; Williams & Guerra, 2007). Αυτό σημαίνει ότι πλέον αντιλαμβάνονται τη χρήση του διαδικτύου ως μέρος της ταυτότητας και της καθημερινότητάς τους, με αποτέλεσμα να στρέφονται όλο και περισσότερο προς αυτό, αφού η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα περνά περίπου 8 ώρες ημερησίως χρησιμοποιώντας τα τεχνολογικά μέσα και περίπου 70 ώρες την εβδομάδα επικοινωνώντας με τους φίλους τους (Strom et al., 2011).

Η εφηβεία είναι περίοδος βιολογικών και κοινωνικών αλλαγών, καθιστώντας τους μαθητές/τριες, συχνά, εκτεθειμένους στον κίνδυνο του εκφοβισμού, στην προσπάθειά τους να εγκαθιδρύσουν και να επικυρώσουν το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική θέση που επιθυμούν ανάμεσα στους συνομιλήκους (Li, 2006), βιώνοντας έντονα συναισθήματα που προτιμούν να μη μοιράζονται με τους ενήλικους (Junonen & Gross, 2008; Patchin & Hinduja, 2011).

Έτσι, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν οι έφηβοι ως συμμετέχοντες, διότι οι ηλικίες 11 έως 18 ετών, στην προσπάθειά τους να ταιριάζουν με τους συνομιλήκους, χρησιμοποιούν διαρκώς τα τεχνολογικά μέσα, με αποτέλεσμα να καθίστανται ευάλωτοι στην θυματοποίηση, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζουν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της εμπλοκής τους στον εκφοβισμό, όπως για παράδειγμα η καταθλιπτική συμπτωματολογία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ackers, 2012; Olenik-Shemesh et al., 2012; Patchin & Hinduja, 2011). Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην ποιότητα φιλίας και τον προστατευτικό της ρόλο που συνδέεται με την απόκτηση της αυτονομίας, τη μείωση της κατάθλιψης και των αρνητικών συμπεριφορών, αυξάνοντας τις πιθανότητες αποτροπής εμπλοκής στον εκφοβισμό (Kawabata et al., 2010; Kendrick et al., 2012).

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Εάν οι μαθητές θυματοποιούνται με ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε θυματοποιούνται και με παραδοσιακό εκφοβισμό.

2. Εάν οι μαθητές εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε εμπλέκονται ως θύτες και στον παραδοσιακό εκφοβισμό.
3. Εάν οι μαθητές θυματοποιούνται με ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε εμπλέκονται ως θύτες στον παραδοσιακό εκφοβισμό.
4. Εάν οι μαθητές εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε εμπλέκονται ως θύματα στον παραδοσιακό εκφοβισμό.
5. Οι μέσοι όροι των μαθητών που θυματοποιούνται και εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό διαφοροποιούνται ως προς το φύλο των μαθητών.
6. Εάν οι μαθητές θυματοποιούνται και εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε οι μέσοι όροι της ποιότητας φιλίας διαφοροποιούνται.
7. Εάν οι μαθητές θυματοποιούνται και εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε οι μέσοι όροι της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας διαφοροποιούνται.
8. Εάν οι μαθητές θυματοποιούνται και εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, τότε διαφοροποιούνται οι μέσοι όροι της αυτοεκτίμησής τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αξιολογήσει την παρουσία του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μεταξύ των έφηβων μαθητών/τριών και να εξετάσει την επίδραση που ασκείται σε σχέση με τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες και την ποιότητα φιλίας των ατόμων, με στόχο την επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου από τις σχολικές κοινότητες, τους γονείς και τους μαθητές/τριες, ωθώντας στην καλύτερη κατανόηση και τη δημιουργία των κατάλληλων παρεμβάσεων και στρατηγικών αντιμετώπισής του.

## 4.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα αποτελούν 521 μαθητές και μαθήτριες της Β και Γ τάξης του Γυμνασίου ηλικίας 13 έως 17 ετών (Mean=2.31, Median=2.00, SD=0.642) από τρία γυμνάσια της Λάρισας και από διαφορετικές περιοχές της πόλης για την καλύτερη αντιπροσώπευση του δείγματος, ως προς τις επικρατούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, το 50.6% είναι μαθητές της Β γυμνασίου και το 49.1% είναι της Γ γυμνασίου, ενώ το 0.6% δεν ανέφερε σε ποια χρονιά φοιτά. Από αυτούς το 51.1% είναι αγόρια και το 48.9% κορίτσια, με το 1.2% να μην



αναφέρει το φύλο. Το 96.5% είναι ελληνικής εθνικότητας και το 3.5% άλλης. Σχετικά με την ηλικία τους, το 60.3% είναι 13 ή 14 ετών και το 39.7% είναι 15 έως 17 ετών. Από αυτούς, το 49.4% των ατόμων της πρώτης ηλικιακής κατηγορίας δηλώνει πως φοιτά στη Β τάξη και το 0.6% στη Γ, ενώ το 0.6% των ατόμων της δεύτερης ηλικιακής κατηγορίας δηλώνει πως φοιτά στη Β τάξη και το 39.2% στη Γ.

Στη συνέχεια, έγινε τροποποίηση ως προς τις απαντήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούν στο «Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας» και το «Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα», περιορίζοντας τις επιλογές ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο ανήκουν. Έτσι, οι επιλογές «Δεν πήγε σχολείο» -αν και δεν παρατηρήθηκε κανείς που να μην έχει φοιτήσει στο σχολείο- και «Απόφοιτος Δημοτικού» αντικαταστάθηκαν από την επιλογή «Α'βάθμια εκπαίδευση», οι επιλογές «Απόφοιτος Γυμνασίου» και «Απόφοιτος Λυκείου», από την «Β'βάθμια εκπαίδευση», οι επιλογές «Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.» και «Απόφοιτος Α.Ε.Ι.», αντικαταστάθηκαν από την επιλογή «Ανώτερες Σπουδές» και οι επιλογές «Μεταπτυχιακές Σπουδές» και «Διδακτορικό Δίπλωμα» από την επιλογή «Ανώτατες Σπουδές». Οι επιλογές «Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής» και «Άλλο» παρέμειναν ως είχαν.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και πιο συγκεκριμένα το 45.3% αναφέρει ότι έχουν ανώτερες σπουδές (Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.), το 31.1% δηλώνει ότι η μητέρα είναι απόφοιτη της Β'βάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο/λύκειο), το 13.1% ότι έχει ανώτατες σπουδές (μεταπτυχιακό/διδακτορικό), το 6.3% ότι είναι απόφοιτη τεχνικής σχολής, το 2.1% επέλεξε το «Άλλο» -για σπουδές που δεν γνωρίζουν σε ποια κατηγορία ανήκουν ή δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες- και το 1.3% δηλώνει ότι είναι απόφοιτη Α'βάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό). Δεν παρατηρήθηκε καμία μητέρα που να μην έχει φοιτήσει ποτέ στο σχολείο, ενώ το 0.8% προτίμησε να μην απαντήσει στο ερώτημα.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και πιο συγκεκριμένα το 43.2% αναφέρει ότι έχουν ανώτερες σπουδές (Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.), το 27.8% δηλώνει ότι είναι απόφοιτος της Β'βάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο/λύκειο), το 13.2% ότι έχει κάνει ανώτατες σπουδές (μεταπτυχιακό/διδακτορικό), το 9.0% ότι είναι απόφοιτος τεχνικής σχολής, το 3.8% επέλεξε το «Άλλο» -για σπουδές που δεν γνώριζε σε ποια κατηγορία ανήκουν ή για εκείνες που δεν εμπίπτουν στις παραπάνω κατηγορίες-, το 1.7% ότι είναι απόφοιτος

Α'βάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό), ενώ δεν παρατηρήθηκε κανείς που να μην έχει φοιτήσει ποτέ στο σχολείο. Το 1.2% των μαθητών/τριών επέλεξε να μην απαντήσει στο ερώτημα.

#### **4.3 Όργανα Μέτρησης**

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους/ις μαθητές/τριες είναι ενιαίας μορφής, ξεκινώντας με ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών του/ης κάθε μαθητή/τριας. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκαν πληροφορίες για την τάξη, την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα, αν και στη μελέτη δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο φύλο.

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αξιοποιήθηκε η συντομευμένη έκδοση του αρχικού ερωτηματολογίου "The Cyberbullying Questionnaire" των Smith και συνεργατών, που συντάχθηκε από τις Kapatzia και Sygkollitou (2007). Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου των Smith και συνεργατών (2006), στηρίχθηκε στη δομή του ερωτηματολογίου του Olweus για τον εκφοβισμό, η τελική μορφή του οποίου απαρτίζεται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με 7 υποκατηγορίες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, συμπεριλαμβάνοντας ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Ωστόσο, η συντομευμένη μορφή των Kapatzia και Sygkollitou (2007), που τελικώς αξιοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, αποτελείται από 36 ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, 2 για τον παραδοσιακό και 32 για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ περιλαμβάνει και 2 ερωτήματα για τους τρόπους ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά δίνεται ο ορισμός του παραδοσιακού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις για τη θέση του ατόμου στις εμπειρίες αυτές, δηλαδή του θύτη, του θύματος ή/και του παρατηρητή. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δυο μέρη, με το πρώτο να αφορά στη διερεύνηση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου και το δεύτερο μέσω διαδικτύου. Στο πρώτο μέρος, το άτομο καλείται να απαντήσει αν διαθέτει κινητό τηλέφωνο και ανάλογα με την απάντησή του απαντά σε καθορισμένο αριθμό ερωτήσεων που ακολουθούν (αν «ναι» απαντά σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις και αν «όχι» μόνο στις ερωτήσεις 9, 10, 11 και 17). Οι ερωτήσεις που έπονται αφορούν τους

τρόπους εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου, το ρόλο του ως θύτη ή θύματος εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας, αν έχει ακούσει να συμβαίνουν τέτοιου είδους περιστατικά μέσα στο σχολείο ή σε φίλους και ανάλογα με την απάντηση («ναι» ή «όχι») επιλέγει σε ποιον προτιμά να εκμυστηρευτεί αυτήν την εμπειρία. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στη γνώμη του σχετικά με τις επιπτώσεις για το θύμα, την τάξη από την οποία προέρχονται οι θύτες, το φύλο και τον αριθμό των θυτών που εμπλέκονται, το χρονικό διάστημα που διήρκεσε ο εκφοβισμός, σε ποιον προτιμά να εκμυστηρευτεί την εμπειρία του όντας στη θέση του θύματος, αλλά και τη γνώμη του για την απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στα σχολεία. Στο δεύτερο μέρος το άτομο καλείται να απαντήσει, αν χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και ανάλογα με την απάντηση αποκρίνεται σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που ακολουθούν (αν «ναι» απαντά σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις και αν «όχι» μόνο στις ερωτήσεις 22, 23, 24 και 30). Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στους τρόπους εκφοβισμού μέσω διαδικτύου, το ρόλο του ως θύτη ή θύματος εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας, αν έχει ακούσει να συμβαίνουν τέτοιου είδους περιστατικά μέσα στο σχολείο ή σε φίλους και ανάλογα με την απάντηση («ναι» ή «όχι») επιλέγει σε ποιον προτιμά να εκμυστηρευτεί αυτήν την εμπειρία. Επόμενες ερωτήσεις αφορούν στη γνώμη του/ης μαθητή/τριας σχετικά με τις επιπτώσεις για το θύμα, την τάξη από την οποία προέρχονται οι θύτες, το φύλο και τον αριθμό των θυτών που εμπλέκονται, το χρονικό διάστημα που διήρκεσε ο εκφοβισμός, σε ποιον προτιμά να εκμυστηρευτεί την εμπειρία του όντας στη θέση του θύματος, αλλά και τη γνώμη του για την απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου στο σχολείο. Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αφορούν περιστατικά που έχουν λάβει χώρα στο πρόσφατο παρελθόν και συγκεκριμένα τους τελευταίους 2 μήνες (Kapatzia & Sygkollitou, 2007; Smith et al., 2008).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η «Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά» (Friendship Quality Scale - FQS) των Bukowski, Hoza και Boivin (1994, στο Βαϊράμη, 2005) την προσαρμογή της οποίας στα ελληνικά δεδομένα ανέλαβε η Βαϊράμη (2005). Στην πλήρη της μορφή αποτελείται από 36 ερωτήσεις, η οποία αξιοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ενώ στην συντομευμένη από 22. Πρόκειται για αυτοσυμπληρούμενη κλίμακα, που κατασκευάστηκε για τη διερεύνηση αντιλήψεων των παιδιών προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας για τις φιλίες τους. Οι ερωτήσεις βασίζονται στις 5 ποιοτικές διαστάσεις της φιλίας που τις αποτελούν η

συντροφικότητα, η σύγκρουση, η αρωγή, η ασφάλεια και η οικειότητα, με την καθεμιά να αποτελεί ξεχωριστή, αλλά και αλληλένδετη πτυχή της φιλίας. Πιο συγκεκριμένα, η συντροφικότητα εξετάζει τις κοινές δραστηριότητες που έχουν οι φίλοι μεταξύ τους και τον ελεύθερο χρόνο που περνούν μαζί, η σύγκρουση εξετάζει τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις και τους καυγάδες μεταξύ των φίλων, η αρωγή εξετάζει τη βοήθεια και τις συμβουλές που προσφέρουν οι φίλοι μεταξύ τους, η ασφάλεια εξετάζει την εμπιστοσύνη προς την φιλική σχέση και η οικειότητα τον βαθμό στον οποίο νιώθουν εμπιστοσύνη οι φίλοι μεταξύ τους. Η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά και εφήβους, ατομικά ή σε ομάδες, τμηματικά ή στην πλήρη μορφή της, χωρίς να επηρεάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Οι ερωτηθέντες καλούνται να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση, μέσω της κλίμακας Likert των 5 διαβαθμίσεων που ακολουθεί (1=δεν ισχύει καθόλου, 2=ισχύει λίγο, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ και 5=ισχύει πάρα πολύ), ενώ όσον αφορά στη βαθμολόγηση, οι μεγαλύτερες τιμές αντιστοιχούν στην θετική αντίληψη του ατόμου για την ποιότητα της φιλίας του (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το Ερωτηματολόγιο Παιδικής Κατάθλιψης (Children's Depression Inventory - CDI) της Kovacs, την προσαρμογή του οποίου στα ελληνικά δεδομένα ανέλαβαν οι Κλεφτάρας και Διδασκάλου σε μαθητές δημοτικού (Kleftaras & Didaskalou, 2006; Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012). Πρόκειται για ένα διαδεδωμένο, αξιόπιστο και σύντομο εργαλείο αυτοαξιολόγησης με στόχο τη διερεύνηση και μέτρηση της σοβαρότητας των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά και εφήβους 7 έως 17 ετών, σε διάφορους τομείς, όπως ο συναισθηματικός, ο γνωστικός, ο ψυχοκινητικός και ο υποκινητικός, έχει τη δυνατότητα να χορηγηθεί ατομικά ή ομαδικά, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως σε μη-καταθλιπτικούς πληθυσμούς (JVR Psychometrics, 2010; Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Η κλίμακα στην πλήρη της μορφή απαρτίζεται από 27 προτάσεις - στη συντομευμένη από 10 (CDI:S)- οι οποίες είναι προσανατολισμένες στο σύμπτωμα και στοχεύουν στην καταγραφή της σοβαρότητας των συμπτωμάτων της παιδικής και εφηβικής κατάθλιψης, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός εμφάνισης του καθενός από αυτά, όπως ανηδονία, θλίψη, διαταραχές στη διάθεση, διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοαξιολόγηση, καλύπτοντας τις συνέπειες της κατάθλιψης, όπως αυτές σχετίζονται με τη λειτουργικότητα του ατόμου αναφορικά

με το σχολείο και τους συνομιλήκους (Kleftaras & Didaskalou, 2006; Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012). Ουσιαστικά, μετρά 5 διαστάσεις της κατάθλιψης, δηλαδή την αρνητική συναισθηματική διάθεση, που αφορά στο θυμό και την ευερεθιστότητα, τα διαπροσωπικά προβλήματα, που αφορούν στη δυσκολία του ατόμου να δημιουργήσει και να διατηρήσει στενές διαπροσωπικές σχέσεις, την αναποτελεσματικότητα, που σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρου και την ανικανότητα του ατόμου να ολοκληρώσει ένα έργο, την ανηδονία, που σχετίζεται με τη μειωμένη ικανότητα ή την ανικανότητα του ατόμου να βιώσει χαρά και την αρνητική αυτό-αξιολόγηση, που αφορά στην πεποίθηση του ατόμου ότι δεν είναι ικανό σε τίποτα (Allen, 2009). Το άτομο καλείται να σημειώσει στην κάθε ομάδα ερωτήσεων-προτάσεων που του δίνεται -η οποία περιγράφει διάφορα επίπεδα του συμπτώματος-, ποια του ταιριάζει περισσότερο, για το χρονικό διάστημα των δύο (2) τελευταίων εβδομάδων, όπως για παράδειγμα, στην ερώτηση- πρόταση «Νιώθω κάπου κάπου λυπημένος», «Νιώθω πολλές φορές λυπημένος» και «Νιώθω όλη την ώρα λυπημένος» (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Κάθε ερώτηση-δήλωση αντιστοιχεί σε 0, 1 ή 2 βαθμούς, ανάλογα με τη σοβαρότητα του συμπτώματος, με τη συνολική βαθμολόγηση, που προκύπτει από την άθροιση της βαθμολογίας των επιμέρους απαντήσεων, να κυμαίνεται μεταξύ του 0 και του 54, με το 54 να αντιστοιχεί στη σοβαρότερη μορφή κατάθλιψης (Kleftaras & Didaskalou, 2006; Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012).

Τέλος, ακολουθεί η «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg» (Rosenberg Self-Esteem Scale), η οποία αποτελείται από 10 προτάσεις-ερωτήσεις που συνδέονται με διαφορετικό τρόπο με την αυτοεκτίμηση, με στόχο τη μέτρηση της γενικής εικόνας του ατόμου, αξιολογώντας τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του (Rosenberg, 1965, στο Fetzer Institute, 2009). Ουσιαστικά, αξιολογείται ο βαθμός αυτοεκτίμησης, η αυτοεικόνα, και η αίσθηση προσωπικής αξίας του ατόμου (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012). Πρόκειται για ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο αυτό-αναφοράς, έγκυρο, αξιόπιστο, εύκολο, αλλά και σύντομο στη συμπλήρωση, με μονοπαραγοντική δομή, που αξιολογεί τα γενικότερα συναισθήματα αυτοσεβασμού του ατόμου, παρόλο που, παλαιότερες έρευνες, έκαναν λόγο για δύο παράγοντες, της αυτοπεποίθησης (Self-Confidence) και της αυτό-υποτίμησης (Self-Depreciation) (Gray-Little et al., 1997, στο Fetzer Institute, 2009; Robins et al., 2001; Schmitt & Allik, 2005). Αρχικά, κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης

μαθητών/τριών λυκείου, αλλά στη συνέχεια αξιοποιήθηκε, τόσο στους εφήβους όσο και στους ενήλικους (Fetzer Institute, 2009; Fanti & Henrich, 2015). Οι ερωτηθέντες/είσες καλούνται να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό ισχύει η κάθε πρόταση μέσω της κλίμακας Likert των 4 διαβαθμίσεων που ακολουθεί (0=έντονα διαφωνώ, 1=διαφωνώ, 2=συμφωνώ και 3=έντονα συμφωνώ), όπως για παράδειγμα «Νιώθω ότι έχω έναν καλό αριθμό ικανοτήτων». Οι ερωτήσεις 2, 5, 6, 8 και 9, οι οποίες έχουν αρνητικό περιεχόμενο βαθμολογούνται αντίστροφα, όπως για παράδειγμα «Νιώθω ότι δεν έχω αρκετά, για τα οποία να είναι υπερήφανος/η» (Fetzer Institute, 2009). Τέλος, η υψηλή βαθμολόγηση υποδεικνύει υψηλή αυτοεκτίμηση (Fetzer Institute, 2009).

Σχετικά με τον έλεγχο αξιοπιστίας των παραπάνω ερωτηματολογίων είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ελέγχθηκε με βάση τον συντελεστή αξιοπιστίας alpha του Cronbach, κάθε ερωτηματολόγιο και κλίμακα ξεχωριστά. Έτσι, λοιπόν, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του Ερωτηματολογίου για τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό (“Cyberbullying Questionnaire”) είναι  $\alpha=0.851$ , στην «Κλίμακα Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά» (Friendship Quality Scale - FQS) είναι  $\alpha=0.911$ , στο «Ερωτηματολόγιο Παιδικής Κατάθλιψης» (Children’s Depression Inventory - CDI) είναι  $\alpha=0.857$  και στην «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg» (Rosenberg Self-Esteem Scale) είναι  $\alpha=0.826$ . Με λίγα λόγια, τα παραπάνω ερωτηματολόγια διαθέτουν αξιοπιστία σε ικανοποιητικά επίπεδα, αφού τιμές του δείκτη που είναι ίσες ή μεγαλύτερες από 0.70, θεωρούνται ικανοποιητικές, αποδεικνύοντας την αξιοπιστία τους σχετικά με το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής και συνέπειας των ερωτήσεών τους (Howitt & Cramer, 2010).

Επιπροσθέτως, όσον αφορά στον έλεγχο εγκυρότητας της «Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά» (Friendship Quality Scale - FQS), χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Για την εξαγωγή των παραγόντων αξιοποιήθηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal component analysis) με τη μέθοδο περιστροφής παραγόντων τύπου Varimax και κανονικοποίηση κατά Kaiser. Προέκυψαν πέντε (5) παράγοντες, όπως προκύπτει από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, αλλά και στη μελέτη της Βαϊράμη (2005). Οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν έχουν ιδιοτιμή (eigenvalue) ίση ή μικρότερη του 1.00, ενώ οι φορτίσεις που αξιοποιήθηκαν για τη διάκριση των παραγόντων είναι ίσες ή μικρότερες του 0.20. Οι πέντε (5) παράγοντες εξηγούν το 53,191% της συνολικής

διακύμανσης, ποσοστό σχετικά υψηλό. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος παράγοντας περιέχει τις ερωτήσεις 2, 4, 7, 8, 9, 11, 15, 17, 21, 23, 26, 27, 28 και 30 και αναφέρεται στην αρωγή, ενώ καθορίζει το 32,612% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας περιέχει τις ερωτήσεις 16, 20, 22, 32 και 33, που αφορούν στις συγκρούσεις και καθορίζει το 8,265%. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 12, 31 και 34, που αφορούν στην ασφάλεια και καθορίζει το 4,503% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10, 13, 14, 35 και 36, που αναφέρονται στην οικειότητα και καθορίζει το 4,101% και ο πέμπτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 3, 19, 24 και 29 που αφορούν στη συντροφικότητα και καθορίζει το 3,710%. Οι ερωτήσεις 6, 18 και 25 δεν φορτίζουν σε κανέναν από τους παράγοντες. Οι παραπάνω πέντε (5) παράγοντες παρόλο που έρχονται σε συμφωνία ως προς τον αριθμό, διαφέρουν ως προς τη σύνθεση και τον αριθμό των ερωτημάτων που περιλαμβάνονται στον καθένα, συγκριτικά με τη μελέτη της Βαϊράμη (2005), ενώ συμπερασματικά παρατηρείται ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Τέλος, η αξιοπιστία  $\alpha$  του Cronbach των υποκλιμάκων διαμορφώνεται ως εξής: για την Αρωγή είναι  $\alpha=0.919$ , για τις Συγκρούσεις  $\alpha=0.775$ , για την Ασφάλεια  $\alpha=0.732$ , για την Οικειότητα  $\alpha=0.722$  και για τη Συντροφικότητα  $\alpha=0.770$  και κρίνεται ως ικανοποιητική.

**Πίνακας 1:** Οι πέντε παράγοντες της «Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά», όπως προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων (Rotated Component Matrix).

	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
<b>Ερώτηση 7:</b> Αν τα άλλα παιδιά με ενοχλούσαν, ο φίλος μου θα με βοηθούσε	.770				
<b>Ερώτηση 17:</b> Ο φίλος μου θα με υποστήριζε, αν κάποιο παιδί με πείραζε	.756				

<b>Ερώτηση 9:</b> Ο φίλος μου με βοηθάει όταν έχω δυσκολίες με κάτι	.754					
<b>Ερώτηση 15:</b> Αν κάποιο παιδί προσπαθούσε να με χτυπήσει, ο φίλος μου θα με βοηθούσε	.740					
<b>Ερώτηση 28:</b> Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το χρειαζόμουν	.699					
<b>Ερώτηση 2:</b> Ο φίλος μου, μου δίνει συμβουλές όταν χρειάζομαι	.693					
<b>Ερώτηση 8:</b> Μπορώ να εμπιστευόμαι τον φίλο μου και να στηρίζομαι σε αυτόν	.678					
<b>Ερώτηση 4:</b> Ο φίλος μου κι εγώ, βοηθάμε ο ένας τον άλλο	.676					
<b>Ερώτηση 30:</b> Όταν έχω να κάνω κάτι δύσκολο, μπορώ να στηριχτώ στον φίλο μου για βοήθεια	.589					
<b>Ερώτηση 11:</b> Αν δεν μπορώ να βρω τον τρόπο, για να κάνω κάτι, ο φίλος μου, μου δείχνει πώς	.569					
<b>Ερώτηση 27:</b> Ακόμη κι αν οι άλλοι άνθρωποι σταματούσαν να με συμπαθούν, ο φίλος μου θα παρέμενε φίλος μου	.531					



<b>Ερώτηση 26:</b> Αν έχω απορίες για κάτι, ο φίλος μου με βοηθά να βρω κάποιες απαντήσεις	.439					
<b>Ερώτηση 23:</b> Ο φίλος μου με βοηθά σε δουλειές που είναι δύσκολες ή χρειάζονται δύο άτομα	.434					
<b>Ερώτηση 21:</b> Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου ή χρειαζόμουν λίγα χρήματα, ο φίλος μου θα μου δάνειζε	.392					
<b>Ερώτηση 32:</b> Ο φίλος μου και εγώ διαφωνούμε συχνά		.862				
<b>Ερώτηση 33:</b> Ο φίλος μου και εγώ διαφωνούμε για πολλά πράγματα		.844				
<b>Ερώτηση 16:</b> Μαλώνω με τον φίλο μου		.781				
<b>Ερώτηση 20:</b> Ο φίλος μου με πειράζει ή με ενοχλεί, ακόμη κι όταν του ζητάω να μην το κάνει		.511				
<b>Ερώτηση 22:</b> Ακόμη και αν ζητούσα συγγνώμη έπειτα από έναν καβγά, ο φίλος μου θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου		.462				

<b>Ερώτηση 31:</b> Αν ο φίλος μου ή εγώ κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον έναν από εμάς, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα και να γίνουμε πάλι φίλοι			.647		
<b>Ερώτηση 34:</b> Αν ο φίλος μου και εγώ καβγαδίσουμε ή διαφωνήσουμε, ζητούμε συγγνώμη και τα βρίσκουμε αμέσως			.644		
<b>Ερώτηση 12:</b> Δεν υπάρχει τίποτα που θα σταματούσε εμένα και τον φίλο μου από το να είμαστε φίλοι			.547		
<b>Ερώτηση 5:</b> Ακόμη κι όταν διαφωνούμε ή μαλώνουμε για κάτι με τον φίλο μου, παραμένουμε φίλοι			.439		
<b>Ερώτηση 36:</b> Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί				.729	
<b>Ερώτηση 14:</b> Αν δεν συναντηθώ με τον φίλο μου για λίγο καιρό, μου λείπει πραγματικά				.722	
<b>Ερώτηση 10:</b> Αν ο φίλος μου έπρεπε να μετακομίσει μακριά θα μου έλειπε				.571	

<b>Ερώτηση 35:</b> Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου				.542	
<b>Ερώτηση 13:</b> Όταν εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για κάτι, μπορεί να με στενοχωρήσει				.433	
<b>Ερώτηση 24:</b> Ο φίλος μου κι εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα					.605
<b>Ερώτηση 29:</b> Αν με ενοχλεί κάτι, μπορώ να το πω στον φίλο μου, ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους ανθρώπους					.581
<b>Ερώτηση 19:</b> Αν έχω κάποιο πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό					.580
<b>Ερώτηση 1:</b> Ο φίλος μου κι εγώ περνάμε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μας					.562
<b>Ερώτηση 3:</b> Ο φίλος μου κι εγώ κάνουμε πράγματα μαζί					.507

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 14 iterations.

Επιπλέον, η ανάλυση κύριων συνιστωσών (principal component analysis) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση παραγόντων (factor analysis) του «Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης» (Children's Depression Inventory - CDI), με τη μέθοδο περιστροφής παραγόντων τύπου Varimax και κανονικοποίηση κατά Kaiser. Από τις αναλύσεις προέκυψαν πέντε (5) παράγοντες, όπως προκύπτει στην Kovacs (Allen, 2009), αλλά και από τους Klefтарas και Didaskalou (2006). Οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν έχουν ιδιοτιμή (eigenvalue) ίση ή μικρότερη του 1.00, ενώ οι φορτίσεις που αξιοποιήθηκαν για τη διάκριση των παραγόντων είναι ίσες ή μικρότερες του 0.20. Οι πέντε (5) παράγοντες εξηγούν το 46,420% της συνολικής διακύμανσης. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στη διαταραγμένη διάθεση, περιέχει τις ερωτήσεις 1, 2, 6, 7, 10, 14, 16 και 25 και καθορίζει το 24,580% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην ανηδονία, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4, 11, 20, 21 και 22 και καθορίζει το 6,846% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην αυτό-αξιολόγηση, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 15, 23 και 24 και καθορίζει το 5,474% της συνολικής διακύμανσης. Ο τέταρτος παράγοντας αφορά στην αρνητική λειτουργικότητα, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 17, 18 και 19 και καθορίζει το 5,106% της συνολικής διακύμανσης. Ο πέμπτος παράγοντας αφορά στα διαπροσωπικά προβλήματα, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 8, 12 και 27 και καθορίζει το 4,414% τη συνολικής διακύμανσης. Οι ερωτήσεις 13 και 26 δεν φορτίζουν σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες. Συμπερασματικά, παρατηρείται μέτρια εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει κατασκευαστεί και σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό. Επιπλέον, η αξιοπιστία  $\alpha$  του Cronbach των υποκλιμάκων διαμορφώνεται ως εξής: για τη Διαταραγμένη Διάθεση  $\alpha=0.791$ , για την Ανηδονία  $\alpha=0.685$ , για την Αυτό-Αξιολόγηση  $\alpha=0.635$ , για την Αρνητική Λειτουργικότητα  $\alpha=0.511$  και για τα Διαπροσωπικά Προβλήματα  $\alpha=0.572$ . Έτσι, λοιπόν, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο, κάτι που παρατηρείται και σε άλλες μελέτες, όπως για παράδειγμα της Γρηγοριάδου (1999) και ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα.

**Πίνακας 2:** Οι πέντε παράγοντες του «Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης», όπως προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων (Rotated Component Matrix<sup>a</sup>).

	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
<b>Ερώτηση 7:</b> Μίσος για τον εαυτό	.683				
<b>Ερώτηση 10:</b> Ξεσπάσματα σε κλάματα	.677				
<b>Ερώτηση 1:</b> Καταθλιπτική διάθεση	.666				
<b>Ερώτηση 16:</b> Διαταραχή ύπνου	.534				
<b>Ερώτηση 6:</b> Απαισιοδοξία	.528				
<b>Ερώτηση 14:</b> Αρνητική εικόνα σώματος	.522				
<b>Ερώτηση 2:</b> Απαισιοδοξία	.504				
<b>Ερώτηση 25:</b> Αίσθηση ότι δεν το αγαπούν	.478				
<b>Ερώτηση 4:</b> Ανηδονία		.696			
<b>Ερώτηση 22:</b> Απουσία φίλων		.625			
<b>Ερώτηση 20:</b> Αίσθηση μοναξιάς		.555			

<b>Ερώτηση 21:</b> Άρνηση για το σχολείο	.527			
<b>Ερώτηση 11:</b> Ανησυχία	.377			
<b>Ερώτηση 23:</b> Μείωση σχολικής απόδοσης		.718		
<b>Ερώτηση 15:</b> Δυσκολία σχολικής εργασίας		.677		
<b>Ερώτηση 24:</b> Αυτό-υποτίμηση σε σύγκριση με συνομιλήκους		.573		
<b>Ερώτηση 3:</b> Αυτό-υποτίμηση		.509		
<b>Ερώτηση 19:</b> Σωματικά ενοχλήματα			.621	
<b>Ερώτηση 17:</b> Κόπωση			.604	
<b>Ερώτηση 18:</b> Ελαττωμένη όρεξη για φαγητό			.596	
<b>Ερώτηση 5:</b> Κακή συμπεριφορά				.682
<b>Ερώτηση 12:</b> Μειωμένο κοινωνικό ενδιαφέρον				.566
<b>Ερώτηση 8:</b> Αυτοκατηγορία				.538
<b>Ερώτηση 27:</b> Τσακωμοί				.537

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.

#### 4.3.1 Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά

Σχετικά με τις συσχετίσεις των πέντε παραγόντων παρατηρείται ότι σχετίζονται μεταξύ τους, άλλοι θετικά και άλλοι αρνητικά και πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες θετικές συσχετίσεις παρουσιάζονται στον παράγοντα της Αρωγής με τη Συντροφικότητα και στον παράγοντα της Αρωγής με την Ασφάλεια, ενώ οι αρνητικές συσχετίσεις αφορούν στον παράγοντα των Συγκρούσεων με την Ασφάλεια και των Συγκρούσεων με τη Συντροφικότητα.

**Πίνακας 3:** Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Σχέσης για Παιδιά μεταξύ τους κατά Pearson r.

	<i>Αρωγή</i>	<i>Συγκρούσεις</i>	<i>Ασφάλεια</i>	<i>Οικειότητα</i>	<i>Συντροφικό- τητα</i>
<i>Αρωγή</i>	1	-.185**	.661**	.578**	.683**
<i>Συγκρούσεις</i>	-.185**	1	-.182**	.087	-.081
<i>Ασφάλεια</i>	.661**	-.182**	1	.400**	.560**
<i>Οικειότητα</i>	.578**	.087	.400**	1	.569**
<i>Συντροφικό- τητα</i>	.683**	-.081	.560**	.569**	1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### 4.3.2 Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων του Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης

Παρατηρείται ότι οι παράγοντες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, με υψηλότερη τη συσχέτιση ανάμεσα στη Διαταραγμένη Διάθεση και την Ανηδονία και με χαμηλότερη τη συσχέτιση ανάμεσα στην Αυτοαξιολόγηση και την Αρνητική Λειτουργικότητα.

**Πίνακας 4:** Συσχετίσεις των πέντε παραγόντων του Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης μεταξύ τους κατά Pearson r.

	<i>Διαταραγμέ νη Διάθεση</i>	<i>Ανηδονία</i>	<i>Αυτοαξιολόγησ η</i>	<i>Αρνητική Λειτουργικότη τα</i>	<i>Διαπροσωπι κά Προβλήματα</i>
<i>Διαταραγμένη Διάθεση</i>	1	.595**	.422**	.443**	.442**
<i>Ανηδονία</i>	.595**	1	.409**	.419**	.452**
<i>Αυτοαξιολόγηση</i>	.422**	.409**	1	.326**	.363**
<i>Αρνητική Λειτουργικότητα</i>	.443**	.419**	.326**	1	.321**
<i>Διαπροσωπικά Προβλήματα</i>	.442**	.452**	.363**	.321**	1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### 4.4 Διαδικασίες

Για τη διεξαγωγή της μελέτης στους/ις μαθητές/τριες των συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων, κρίθηκε απαραίτητη η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων -σήμερα, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων-, ενώ στη συνέχεια, κατόπιν αποδοχής της ερευνητικής πρότασης από το Υπουργείο, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους/τις Διευθυντές/ριες των σχολείων και το σύλλογο διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας, για την ενημέρωση σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, προκειμένου να διατεθεί χρόνος από τα μαθήματα για τον συγκεκριμένο σκοπό και τη συνεννόηση μαζί τους ως προς τις ημέρες και ώρες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους/ις μαθητές/τριες. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων διήρκησε ένα (1) μήνα, το Μάρτιο-Απρίλιο του σχολικού έτους 2013-2014. Ενώ ο αρχικός σκοπός ήταν να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, τελικά μοιράστηκαν στον αριθμό των τάξεων που επιθυμούσε ο/η διευθυντής/τρια του εκάστοτε σχολείου, προκειμένου να μη διαταραχθεί η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και σε όσους/ες μαθητές/τριες



ήταν παρόντες τις ημέρες και ώρες που ορίστηκαν για τη χορήγηση. Οι λόγοι που δεν συμμετείχαν κάποιοι από τους/τις μαθητές/τριες ήταν τελικώς λόγω έλλειψης επιθυμίας, απουσίας από την ώρα του μαθήματος, ασθένειας ή ενδοσχολικής δραστηριότητας. Όσοι/ες αποφάσισαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια έδιναν την προφορική τους συναίνεση και παρέμεναν στην έρευνα μέχρι το τέλος χωρίς να αποσυρθούν.

Η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ήταν παρούσα σε κάθε τμήμα ξεχωριστά, προκειμένου να απαντά σε απορίες των συμμετεχόντων/ουσών. Αρχικά, ανέφερε το σκοπό της έρευνας, ενημερώνοντας τους/ις μαθητές/τριες ότι μπορούν να συμμετέχουν εφόσον το επιθυμούν, τονίζοντας τη σημασία της ολοκλήρωσης της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ζητώντας, έπειτα τη συγκατάθεσή τους. Επίσης, γινόταν σαφές ότι η συμμετοχή στη μελέτη είναι ανώνυμη, η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων γίνεται με βάση την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και πως δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Στη συνέχεια, δίνονταν οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ενιαίου ερωτηματολογίου, ενημερώνοντας για το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, την αξία της συμπλήρωσής του με βάση τις προσωπικές εμπειρίες τους και πως δεν υπάρχουν αποδεκτές ή/και μη αποδεκτές απαντήσεις.

Η μελέτη έλαβε χώρα σε τρία (3) γυμνάσια της πόλης της Λάρισας, που επιλέχθηκαν τυχαία, ενώ χορηγήθηκε ατομικό ερωτηματολόγιο ενιαίας μορφής, που απαρτίζεται από τα δημογραφικά στοιχεία (τάξη, ηλικία, φύλο, εθνικότητα, μορφωτικό επίπεδο μητέρας και πατέρα) και στη συνέχεια ακολουθούν το «Ερωτηματολόγιο για τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό», η «Κλίμακα Αξιολόγησης Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά», το «Ερωτηματολόγιο Παιδικής Κατάθλιψης» και η «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg». Ο χρόνος που χρειάστηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 30-35 λεπτά.

Τέλος, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν στις σχολικές τάξεις των συμμετεχόντων/ουσών, παρουσία της ερευνήτριας και του/ης εκπαιδευτικού που είχε μάθημα τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα.

#### 4.5 Αναλύσεις

Για τις στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS έκδοση 21.0. Το πρώτο βήμα περιλάμβανε τη δημιουργία στατιστικού φύλλου, ώστε να περαστούν τα δεδομένα των ερωτηματολογίων κι έπειτα ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των κλιμάκων του κάθε ερωτηματολογίου, λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις τους. Στη συνέχεια, προέκυψαν 49 νέες μεταβλητές που αφορούσαν τον υπολογισμό του συνόλου των μεταβλητών.

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής των ερωτημάτων που αφορούν στον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό, το πόσο συχνά έχουν εκφοβιστεί ή εκφοβίσει οι μαθητές/τριες μέσα και έξω από το σχολείο, με κινητό ή μέσω διαδικτύου μειώθηκαν από πέντε (5) σε τρεις (3). Δηλαδή, οι αρχικές απαντήσεις «Δεν με έχουν εκφοβίσει (ηλεκτρονικά) τους τελευταίους 2 μήνες», «Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές», «2 ή 3 φορές το μήνα», «Περίπου 1 φορά την εβδομάδα» και «Πολλές φορές την εβδομάδα» αντικαταστάθηκαν από τις επιλογές «Δεν με έχουν εκφοβίσει ποτέ», «Έχει συμβεί μερικές φορές» και «Συμβαίνει συχνά». Αντιστοίχως, οι απαντήσεις «Δεν έχω εκφοβίσει (ηλεκτρονικά) τους τελευταίους 2 μήνες», «Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές», «2 ή 3 φορές το μήνα», «Περίπου 1 φορά την εβδομάδα» και «Πολλές φορές την εβδομάδα» αντικαταστάθηκαν από τις απαντήσεις «Δεν έχω εκφοβίσει ποτέ», «Έχει συμβεί μερικές φορές» και «Συμβαίνει συχνά».

Οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής στα ερωτήματα σχετικά με τη χρονική διάρκεια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και συγκεκριμένα οι επιλογές «Δεν με έχουν εκφοβίσει», «Είχε διάρκεια 1 ή 2 εβδομάδες», «Είχε διάρκεια περίπου 1 μήνα», «Είχε διάρκεια περίπου 6 μήνες», «Είχε διάρκεια περίπου 1 χρόνο» και «Διαρκεί πολλά χρόνια», αντικαταστάθηκαν από τις επιλογές «Δεν με έχουν εκφοβίσει ποτέ», «Μερικές εβδομάδες», «Μερικούς μήνες» και «Διαρκεί πολλά χρόνια».

Επιπλέον, στις ερωτήσεις αναφορικά με το μοίρασμα των εμπειριών του εκφοβισμού με άλλο άτομο, οι απαντήσεις «Δεν με έχουν εκφοβίσει», «Σε καθηγητή/τρια», «Σε άλλον ενήλικα στο σχολείο», «Σε γονείς/κηδεμόνες», «Σε φίλους», «Σε κάποιο άλλο άτομο» και «Δεν το είπα σε κανέναν», μειώθηκαν στις κατηγορίες «Δεν με έχουν εκφοβίσει», «Σε ενήλικο», «Σε φίλους», «Σε κανένα» και «Περισσότερες από μία επιλογές». Η τελευταία επιλογή προέκυψε αναγκαία εξαιτίας

μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων/ουσών να επιλέξουν περισσότερες από μία από τις αρχικές επιλογές απάντησης.

Επίσης, παρόμοια τροποποίηση ακολουθήθηκε σχετικά με τις απόψεις των μαθητών/τριών, ως προς την απαγόρευση της χρήσης κινητού/διαδικτύου στο σχολείο και την αποτελεσματικότητά της στον περιορισμό περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Ενώ, αρχικά, οι προτεινόμενες επιλογές απάντησης ήταν «Ναι», «Όχι, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν τα κινητά/διαδίκτυο κρυφά μέσα στο σχολείο» και «Όχι, θα χρησιμοποιούν τα κινητά/διαδίκτυο μετά το σχολείο», ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών επέλεξε ταυτόχρονα τη δεύτερη και την τρίτη επιλογή, οπότε κρίθηκε αναγκαίο να προστεθεί επιπλέον η κατηγορία «Κρυφά και μετά το σχολείο».

Ακόμη, έγινε τροποποίηση των μεταβλητών του «Ερωτηματολογίου για τον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό» που αφορούν στο κινητό τηλέφωνο και το διαδίκτυο, αφού λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας η χρήση των «έξυπνων» κινητών τηλεφώνων προσφέρει τις ίδιες χρήσεις με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Agatson et al., 2007). Έτσι, οι αντίστοιχες ερωτήσεις τροποποιήθηκαν, ώστε να αποτελούν μία μεταβλητή. Για παράδειγμα, η ερώτηση «Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες μέσα στο σχολείο» συνυπολογίστηκε με την αντίστοιχη ερώτηση για το διαδίκτυο («Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου τους τελευταίους 2 μήνες μέσα στο σχολείο») στις περιπτώσεις που ήταν απαραίτητο.

Επιπροσθέτως, με βάση τους Slonje και Smith (2008), είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε αυτόν που δέχεται το άτομο μέσα στο σχολείο και σε αυτόν που δέχεται έξω από το σχολείο, αφού ένα μήνυμα που λαμβάνει στο κινητό κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών είναι δυνατόν να το διαβάσει εκτός του σχολείου. Έτσι, λοιπόν, στις περιπτώσεις εκείνες που θεωρήθηκε απαραίτητο, κρίθηκε σκόπιμη η τροποποίηση των ερωτήσεων που μιλούν για εκφοβισμό μέσω κινητού/διαδικτύου μέσα/έξω από το σχολείο, ώστε να αποτελούν μία μεταβλητή, προκειμένου να αποκτηθεί μια πιο σφαιρική άποψη για το φαινόμενο.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρχικά έγινε έλεγχος συχνοτήτων των μεταβλητών αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ του φύλου με τον ηλεκτρονικό και παραδοσιακό εκφοβισμό, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (chi-square). Κατόπιν, για την ανάλυση των συσχετίσεων ανάμεσα στο φύλο και τις νέες μεταβλητές που προέκυψαν από τις

επανακωδικοποιήσεις αξιοποιήθηκε ο έλεγχος  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples  $t$ -test), ενώ στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης και ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (One-way ANOVA) προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στους ενδοπροσωπικούς παράγοντες (κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση), αλλά και την ποιότητα φιλίας με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

## **ΜΕΡΟΣ Γ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **5.1 Συχνότητα εμφάνισης του εκφοβισμού**

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όσον αφορά στα ηλεκτρονικά μέσα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχουν στην κατοχή τους κινητό τηλέφωνο (94.4%) και χρησιμοποιούν το διαδίκτυο (98.2%). Ακόμη, το 47.5% των μαθητών/τριών έχουν ακούσει να συμβαίνουν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο και το 57.9% έχει ακούσει να συμβαίνει μέσω διαδικτύου.

Σχετικά με την θυματοποίηση με παραδοσιακό εκφοβισμό, από τους/ις μαθητές/τριες που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, το 81.5% αναφέρει ότι δεν έχει θυματοποιηθεί τους τελευταίους 2 μήνες, το 13.8% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 4.7% ότι συμβαίνει συχνά. Από τους συμμετέχοντες/ουσες που εμπλέκονται ως θύματα, το 7% των αγοριών και το 6.8% των κοριτσιών έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές, το 2.3% των αγοριών και το 2.3% των κοριτσιών θυματοποιούνται συχνά, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 41.9% των αγοριών και το 39.6% των κοριτσιών δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ (πίνακας 5).

***Πίνακας 5:** Συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών/τριών με παραδοσιακό εκφοβισμό*

	<b>Φύλο</b>		
<b><i>Συχνότητα θυματοποίησης με παραδοσιακό εκφοβισμό</i></b>	<b><i>Αγόρια</i></b>	<b><i>Κορίτσια</i></b>	<b><i>Σύνολο μαθητών/τριών</i></b>
<b><i>Ποτέ</i></b>	41.9%	39.6%	81.5%
<b><i>Μερικές Φορές</i></b>	7%	6.8%	13.8%
<b><i>Συχνά</i></b>	2.3%	2.3%	4.7%
	Σύνολο αγοριών: 51.3%	Σύνολο κοριτσιών: 48.7%	

Όσον αφορά στην εμπλοκή στον παραδοσιακό εκφοβισμό ως θυτών, το 81.1% αναφέρει ότι δεν έχει εκφοβίσει άλλο/α άτομο/ά τους τελευταίους 2 μήνες, το 14.3% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 4.7% ότι συμβαίνει συχνά. Από τους μαθητές/τριες που εμπλέκονται ως θύτες, το 10.4% των αγοριών και το 3.9% των κοριτσιών έχουν εκφοβίσει άλλο/α άτομο/α μερικές φορές, το 3.9% των αγοριών και το 0.8% των κοριτσιών εκφοβίζουν συχνά, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 36.9% των αγοριών και 44.1% των κοριτσιών δεν έχουν εκφοβίσει άλλους (πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Συχνότητα εμπλοκής των μαθητών/τριών στον παραδοσιακό εκφοβισμό

	<b>Φύλο</b>		
<b><i>Συχνότητα Εμπλοκής στον παραδοσιακό εκφοβισμό</i></b>	<b><i>Αγόρια</i></b>	<b><i>Κορίτσια</i></b>	<b><i>Σύνολο μαθητών/τριών</i></b>
<b><i>Ποτέ</i></b>	36.9%	44.1%	81.1%
<b><i>Μερικές Φορές</i></b>	10.4%	3.9%	14.3%
<b><i>Συχνά</i></b>	3.9%	0.8%	4.7%
	Σύνολο αγοριών: 51.2%	Σύνολο κοριτσιών: 48.8%	

Αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, από τους/ις συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν στο ερώτημα, το 83.3% αναφέρει ότι δεν έχει θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, το 12.7% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 3.9% ότι συμβαίνει συχνά. Από εκείνους/ες που έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, το 4.5% των αγοριών και το 8.2% των κοριτσιών αναφέρουν ότι έχει συμβεί μερικές φορές, ενώ το 1% των αγοριών και το 2.9% των κοριτσιών ότι συμβαίνει συχνά (πίνακας 7).

**Πίνακας 7:** Συχνότητα θυματοποίησης των μαθητών/τριών με ηλεκτρονικό εκφοβισμό

	<b>Φύλο</b>		
<i>Συχνότητα θυματοποίησης με ηλεκτρονικό εκφοβισμό</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Σύνολο μαθητών/τριών</i>
<i>Ποτέ</i>	45.5%	37.8%	83.3%
<i>Μερικές Φορές</i>	4.5%	8.2%	12.7%
<i>Συχνά</i>	1%	2.9%	3.9%
	Σύνολο αγοριών: 51%	Σύνολο αγοριών: 49%	

Επίσης, το 90% αναφέρει ότι δεν έχει εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλο/ους, το 7.3% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 2.8% ότι συμβαίνει συχνά. Σχετικά με το φύλο των ατόμων που εκφοβίζουν, το 4.1% των αγοριών και το 3.1% των κοριτσιών αναφέρουν ότι έχει συμβεί μερικές φορές, ενώ το 2% των αγοριών και 0.8% των κοριτσιών ότι συμβαίνει συχνά (πίνακας 8).

**Πίνακας 8:** Συχνότητα εμπλοκής των μαθητών/τριών ως θυτών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

	<b>Φύλο</b>		
<i>Συχνότητα εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό</i>	<i>Αγόρια</i>	<i>Κορίτσια</i>	<i>Σύνολο μαθητών/τριών</i>
<i>Ποτέ</i>	44.7%	45.3%	90%
<i>Μερικές Φορές</i>	4.1%	3.1%	7.3%

<i>Συχνά</i>	2%	0.8%	2.8%
	Σύνολο αγοριών: 50.8%	Σύνολο αγοριών: 49.2%	

Ακόμη, όσον αφορά το/α άτομο/α που επιλέγουν για να μοιραστούν μαζί του/ς την προσωπική τους εμπειρία στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο, το 8% των μαθητών/τριών αναφέρει ότι προτιμά να μιλήσει σε κάποιον ενήλικο (καθηγητή/τρια, γονιό ή άλλον ενήλικο στο σχολείο), το 7% προτιμά να μιλήσει σε φίλους και το 5% σε κανένα. Όσον αφορά στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου, πιο συχνά προτιμούν να μιλήσουν σε φίλους (6.4%) ή να μην το πουν σε κανέναν (6%) κι έπειτα στους γονείς (4%) (πίνακας 9).

**Πίνακας 9:** Άτομο/α που επιλέγουν οι έφηβοι/ες για να μοιραστούν την προσωπική εμπειρία ηλεκτρονικού εκφοβισμού

<i>Άτομο με το οποίο μιλούν οι μαθητές όταν εκφοβίζονται</i>	<i>Με κινητό</i>	<i>Με διαδίκτυο</i>
<i>Σε ενήλικο (καθηγητή/τρια, γονιό, άλλον ενήλικο στο σχολείο)</i>	8%	4%
<i>Σε φίλους</i>	7.5%	6.4%
<i>Σε άλλο άτομο</i>	1.7%	2%
<i>Δεν το είπα σε κανέναν</i>	5%	6%
<i>Περισσότερα από ένα από τα παραπάνω</i>	0.8%	0.6%

Όσον αφορά στην απαγόρευση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο, μόνο το 7.4% θεωρούν ότι θα βοηθήσει στον περιορισμό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αφού το 53.7% θεωρεί ότι οι θύτες θα το χρησιμοποιούν κρυφά, το



35.9% ότι θα το χρησιμοποιούν μετά το σχολείο και το 2.9% θα το χρησιμοποιούν κρυφά, αλλά και μετά το σχολείο, ενώ σχετικά με την απαγόρευση χρήσης του διαδικτύου, μόνο το 9.4% θεωρεί ότι θα βοηθήσει αποτελεσματικά, αφού το 56.9% πιστεύει ότι θα το χρησιμοποιούν μετά το σχολείο, το 31% ότι θα το χρησιμοποιούν κρυφά και το 2.7% ότι θα το χρησιμοποιούν κρυφά, αλλά και μετά το σχολείο (πίνακας 10).

**Πίνακας 10:** Απόψεις των μαθητών/τριών για την απαγόρευση των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο ότι θα βοηθήσει να σταματήσουν τα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού

<i><b>Η απαγόρευση χρήσης των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο θα σταματήσει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό</b></i>	<i><b>Κινητό Τηλέφωνο</b></i>	<i><b>Διαδίκτυο</b></i>
<i><b>Ναι</b></i>	7.4%	9.4%
<i><b>Όχι, θα το χρησιμοποιούν κρυφά</b></i>	53.7%	31%
<i><b>Όχι, θα το χρησιμοποιούν μετά το σχολείο</b></i>	35.9%	56.9%
<i><b>Όχι, θα το χρησιμοποιούν κρυφά, αλλά και μετά το σχολείο</b></i>	2.9%	2.7%

Σχετικά με τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου σε σύγκριση με τον παραδοσιακό, το 37.7% των μαθητών/τριών υποστηρίζει ότι είναι ίδιες, το 20.2% ότι είναι λιγότερες, το 19% ότι είναι

περισσότερες και το 23.1% αναφέρει ότι δεν γνωρίζει. Όσον αφορά στις επιπτώσεις του εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου, το 37.9% υποστηρίζει ότι είναι ίδιες, το 27% ότι είναι περισσότερες, το 14.4% ότι είναι λιγότερες, ενώ το 20.8% αναφέρει ότι δεν γνωρίζει ποιος μπορεί να είναι ο βαθμός των επιπτώσεων (πίνακας 11).

*Πίνακας 11:* Απόψεις των μαθητών/τριών για τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού

<i>Οι επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού σε σύγκριση με τον παραδοσιακό είναι</i>	<i>Κινητό Τηλέφωνο</i>	<i>Διαδίκτυο</i>
<i>Λιγότερες</i>	20.2%	14.4%
<i>Ίδιες</i>	37.7%	37.9%
<i>Περισσότερες</i>	19%	27%
<i>Δεν ξέρω</i>	23.1%	20.8%

Επιπλέον, όσον αφορά στη χρονική διάρκεια των περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, οι μαθητές/τριες σε ποσοστό 12.6% αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός μέσω κινητού διήρκεσε ορισμένες εβδομάδες (από 1 έως 4), το 1.6% από 6 μήνες έως 1 χρόνο και το 0.4% πολλά χρόνια, ενώ μέσω διαδικτύου, το 13% αναφέρει ότι διήρκεσε 1 έως 4 εβδομάδες, το 0.8% 6 μήνες έως 1 χρόνο και το 0.6% πολλά χρόνια (πίνακας 12).

**Πίνακας 12:** Χρονική διάρκεια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου

<i>Χρονική διάρκεια του ηλεκτρονικού εκφοβισμού</i>	<i>Κινητό Τηλέφωνο</i>	<i>Διαδίκτυο</i>
<i>Δεν με έχουν εκφοβίσει</i>	85.4%	85.6%
<i>Ορισμένες εβδομάδες (1 έως 4)</i>	12.6%	13%
<i>6 μήνες έως 1 χρόνο</i>	1.6%	0.8%
<i>Πολλά χρόνια</i>	0.4%	0.6%

## 5.2 Σύγκριση της θυματοποίησης των μαθητών/τριών στον ηλεκτρονικό και παραδοσιακό εκφοβισμό

Για τη σύγκριση θυματοποίησης των συμμετεχόντων στον ηλεκτρονικό και παραδοσιακό εκφοβισμό αξιοποιήθηκαν οι πολλαπλές συγκρίσεις t (Independent-Samples t Test). Από τη σύγκριση των μεταβλητών προέκυψε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο «δεν έχω θυματοποιηθεί ποτέ» και «θυματοποιούμαι μερικές φορές» ( $t = -3.629$ ,  $df = 490$ ,  $p = 0.001 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «θυματοποιούνται μερικές φορές» στον παραδοσιακό εκφοβισμό είναι μεγαλύτερος ( $M = 1.362$ ,  $SD = 0.663$ ) από το μέσο όρο των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ» με παραδοσιακό ( $M = 1.151$ ,  $SD = 0.402$ ). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και ανάμεσα στο «δεν έχω θυματοποιηθεί ποτέ» και του «θυματοποιούμαι συχνά» ( $t = -5.598$ ,  $df = 445$ ,  $p = 0.001 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «θυματοποιούνται συχνά» στον παραδοσιακό είναι μεγαλύτερος ( $M = 1.667$ ,  $SD = 0.868$ ) από το μέσο όρο των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ» στον παραδοσιακό

( $M=1.151$ ,  $SD=0.402$ ). Δεν παρατηρήθηκε άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 13).

**Πίνακας 13:** Σύγκριση των μέσων όρων ( $M$ ) και τυπικών αποκλίσεων ( $SD$ ) των ηλεκτρονικά θυματοποιημένων μαθητών που θυματοποιούνται και με παραδοσιακό εκφοβισμό

<b>Θύμα με ηλεκτρονικό εκφοβισμό</b>			
<b>Μη-θύμα στον παραδοσιακό εκφοβισμό</b>	<b>Μερικές φορές θύμα με παραδοσιακό εκφοβισμό</b>	<b>Μη-θύμα στον παραδοσιακό εκφοβισμό</b>	<b>Συχνό θύμα με παραδοσιακό εκφοβισμό</b>
$M=1.151$ $SD=0.402$	$M=1.362$ $SD=0.663$	$M=1.151$ $SD=0.402$	$M=1.667$ $SD=0.868$
$t=-3.629$ $p=0.001$		$t=-5.598$ $p=0.001$	

### 5.3 Σύγκριση της εμπλοκής των μαθητών/τριών στον ηλεκτρονικό και τον παραδοσιακό εκφοβισμό

Για τη σύγκριση εμπλοκής των συμμετεχόντων σχετικά με τον ηλεκτρονικό και παραδοσιακό εκφοβισμό αξιοποιήθηκαν οι πολλαπλές συγκρίσεις  $t$  (Independent-Samples  $t$  Test). Από τη σύγκριση των μεταβλητών προέκυψε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το «δεν έχω εκφοβίσει ποτέ» και το «έχω εκφοβίσει μερικές φορές» ( $t=-7.178$ ,  $df=488$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «έχουν εκφοβίσει μερικές φορές» στον παραδοσιακό είναι υψηλότερος ( $M=1.370$ ,  $SD=0.612$ ) από το μέσο όρο των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ» με παραδοσιακό ( $M=1.060$ ,  $SD=0.266$ ). Ακόμη, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο «δεν έχω εκφοβίσει ποτέ» και «εκφοβίζω συχνά» ( $t=-7.593$ ,  $df=439$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που

«εκφοβίζουν συχνά» στον παραδοσιακό είναι μεγαλύτερος ( $M=1.583$ ,  $SD=0.880$ ) από το μέσο όρο των θυτών του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ» στον παραδοσιακό ( $M=1.060$ ,  $SD=0.266$ ) (πίνακας 14).

**Πίνακας 14:** Σύγκριση των μέσων όρων ( $M$ ) και τυπικών αποκλίσεων ( $SD$ ) της εμπλοκής των μαθητών ως θυτών στον ηλεκτρονικό, αλλά και τον παραδοσιακό εκφοβισμό

<b>Θύτης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό</b>			
<i>Μη-θύτης του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>	<i>Μερικές φορές θύτης του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>	<i>Μη-θύτης του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>	<i>Συχνός θύτης του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>
$M=1.060$ $SD=0.266$	$M=1.370$ $SD=0.612$	$M=1.060$ $SD=0.266$	$M=1.583$ $SD=0.880$
$t=-7.178$ $p=0.001$		$t=-7.593$ $p=0.001$	

#### **5.4 Σύγκριση της θυματοποίησης με ηλεκτρονικό εκφοβισμό και της εμπλοκής των μαθητών/τριών ως θυτών στον παραδοσιακό**

Όσον αφορά στη σύγκριση της θυματοποίησης με ηλεκτρονικό εκφοβισμό των μαθητών του δείγματος και της εμπλοκής τους ως θυτών στον παραδοσιακό, αξιοποιήθηκαν οι πολλαπλές συγκρίσεις  $t$  (Independent-Samples  $t$  Test). Από τη σύγκριση των μεταβλητών προέκυψε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο «δεν έχω εκφοβίσει ποτέ» και «εκφοβίζω συχνά» ( $t=-2.830$ ,  $df=441$ ,  $p=0.005 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «εκφοβίζουν συχνά» στον παραδοσιακό είναι μεγαλύτερος ( $M=1.458$ ,  $SD=0.779$ ) από το μέσο όρο θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν εκφοβίζουν ποτέ» με παραδοσιακό ( $M=1.179$ ,  $SD=0.447$ ). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακας 15).

**Πίνακας 15:** Σύγκριση των μέσων όρων (M) και τυπικών αποκλίσεων (SD) των θυμάτων ηλεκτρονικού εκφοβισμού που εμπλέκονται ως θύτες στον παραδοσιακό εκφοβισμό

<i>Θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού</i>	
<i>Μη-θύτης στον παραδοσιακό εκφοβισμό</i>	<i>Συχνός θύτης στον παραδοσιακό εκφοβισμό</i>
M=1.179 SD=0.447	M=1.458 SD=0.779
t= -2.830 p=0.005	

### 5.5 Σύγκριση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και της θυματοποίησης των μαθητών/τριών στον παραδοσιακό

Από τη σύγκριση των μεταβλητών προέκυψε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο «δεν έχω θυματοποιηθεί ποτέ» και «έχω θυματοποιηθεί μερικές φορές» ( $t = -2.203$ ,  $df = 488$ ,  $p = 0.028 \leq 0.05$ ). Έτσι, λοιπόν, ο μέσος όρος των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «θυματοποιούνται μερικές φορές» στον παραδοσιακό είναι μεγαλύτερος ( $M = 1.232$ ,  $SD = 0.489$ ) από το μέσο όρο θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που «δεν θυματοποιούνται ποτέ» με παραδοσιακό ( $M = 1.114$ ,  $SD = 0.398$ ). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακας 16).

**Πίνακας 16:** Σύγκριση των μέσων όρων (M) και τυπικών αποκλίσεων (SD) των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού που θυματοποιούνται με παραδοσιακό εκφοβισμό

<i>Θύτης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό</i>	
<i>Μη-θύμα του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>	<i>Μερικές φορές θύμα του παραδοσιακού εκφοβισμού</i>
M=1.114 SD=0.398	M=1.232 SD=0.489

$$t = -2.203$$

$$p = 0.028$$

### **5.6 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών για την θυματοποίηση και εμπλοκή τους στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό**

Από τη σύγκριση συχνοτήτων αγοριών και κοριτσιών προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ( $\chi^2=13.942$ ,  $df=2$ ,  $p=0.001$ ), με τα κορίτσια να θυματοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τα αγόρια. Επιπλέον, όσον αφορά στην εμπλοκή αγοριών και κοριτσιών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως θύτες, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $\chi^2=3.142$ ,  $df=2$ ,  $p=0.208$ ), που σημαίνει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται στον ίδιο βαθμό στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και την ελάχιστη αναμενόμενη συχνότητα να παρατηρείται στα κορίτσια που εμπλέκονται ως θύτες αρκετά συχνά.

### **5.7 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς την θυματοποίησή τους μέσα στο σχολείο μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου**

Για τη διερεύνηση του παράγοντα φύλο με την θυματοποίηση μέσα στο σχολείο μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent-Samples T Test). Έτσι, λοιπόν, παρατηρούμε κατόπιν της σύγκρισης των μέσων όρων αγοριών ( $M=2.140$ ,  $SD=0.532$ ) και κοριτσιών ( $M=2.110$ ,  $SD=0.417$ ) ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ( $t=0.698$ ,  $df=470$ ,  $p(2\text{-tailed})=0.48 \geq 0.05$ ) (πίνακας 17).

### **5.8 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών ως προς την θυματοποίησή τους έξω από το σχολείο μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου**

Έπειτα από τη σύγκριση των τιμών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών, παρατηρούμε ότι η θυματοποίηση για τα κορίτσια ( $M=2.555$ ,  $SD=0.920$ ) είναι υψηλότερη ( $t = -2.865$ ,  $df=472$ ,  $p(2\text{-tailed})=0.04 \leq 0.05$ ) από αυτή των αγοριών ( $M=2.335$ ,  $SD=0.740$ ) (πίνακας 17).

**Πίνακας 17:** Σύγκριση των μέσων όρων (M) και τυπικών αποκλίσεων (SD) των ηλεκτρονικά θυματοποιημένων (μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου) αγοριών και κοριτσιών μέσα και έξω από το σχολείο

	<i>Ηλεκτρονική Θυματοποίηση</i>	
	<i>Μέσα στο Σχολείο</i>	<i>Έξω από το σχολείο</i>
<i>Αγόρια</i>	M=2.140 SD=0.532	M=2.335 SD=0.740
<i>Κορίτσια</i>	M=2.110 SD=0.417	M=2.555 SD=0.920
	t=0.698 p=0.48	t= -2.865 p=0.04

#### 5.9 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών στην εμπλοκή στον εκφοβισμό μέσα στο σχολείο μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου ως θύτες

Χρησιμοποιώντας τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των τιμών των μέσων όρων των δύο φύλων, παρατηρούμε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=1.475$ ,  $df=471$ ,  $p$  (2-tailed)= $0.14 \geq 0.05$ ), ανάμεσα στα αγόρια ( $M=2.213$ ,  $SD=0.708$ ) και τα κορίτσια ( $M=2.130$ ,  $SD=0.490$ ) που εκφοβίζουν άλλα άτομα μέσα στο σχολείο (πίνακας 18).

#### 5.10 Σύγκριση αγοριών και κοριτσιών στην εμπλοκή τους ως θυτών σχετικά με τον εκφοβισμό έξω από το σχολείο μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου

Έπειτα από τη σύγκριση των τιμών των μέσων όρων ανάμεσα στα αγόρια ( $M=2.371$ ,  $SD=0.838$ ) και τα κορίτσια ( $M=2.188$ ,  $SD=0.504$ ) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=2.886$ ,  $df=477$ ,  $p$  (2-tailed)= $0.004 \leq 0.05$ ), που σημαίνει ότι ο μέσος όρος των αγοριών που εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως θύτες



μέσα και έξω από το σχολείο είναι υψηλότερος από αυτόν των κοριτσιών (πίνακας 18).

**Πίνακας 18:** Σύγκριση των μέσων όρων (M) και τυπικών αποκλίσεων (SD) αγοριών και κοριτσιών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό (μέσω κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου) μέσα και έξω από το σχολείο

	<i>Εμπλοκή στον Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό</i>	
	<i>Μέσα στο Σχολείο</i>	<i>Έξω από το σχολείο</i>
<i>Αγόρια</i>	M=2.213 SD=0.708	M=2.371 SD=0.838
<i>Κορίτσια</i>	M=2.130 SD=0.490	M=2.188 SD=0.504
	t=1.475 p=0.14	t=2.886 p=0.004

#### 5.11 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα αρωγή του Friendship Quality Scale

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα αρωγή αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,494)}=0.486$ ,  $p=0.615 \geq 0.05$ ) ως προς την αρωγή μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά, άρα αποδεχόμαστε την  $H_0$ . Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=57.614$ ,  $SD=9.852$ ) δεν διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=58.891$ ,  $SD=8.497$ ) και

από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται συχνά ( $M=57.661$ ,  $SD=8.704$ ) (πίνακας 19).

#### **5.12 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα συγκρούσεις του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα των συγκρούσεων αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,500)}=5.718$ ,  $p=0.004 \leq 0.05$ ) ως προς τις συγκρούσεις μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς τους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=10.031$ ,  $SD=3.753$ ), μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $M=11.500$ ,  $SD=4.619$ ) και μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $M=12.000$ ,  $SD=5.344$ ). Ωστόσο, από τον έλεγχο Scheffe προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ και εκείνους που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $p=0.022$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την  $H_1$ . Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακας 19).

#### **5.13 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα ασφάλεια του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα της ασφάλειας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,508)}=1.484$ ,  $p=0.228 \geq 0.05$ ) ως προς την ασφάλεια μαθητών/τριών που θυματοποιούνται με ηλεκτρονικό εκφοβισμό, οπότε αποδεχόμαστε την  $H_0$ . Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους

όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=16.365$ ,  $SD=2.986$ ), που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=16.108$ ,  $SD=2.851$ ) και που θυματοποιούνται συχνά ( $M=15.210$ ,  $SD=3.765$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακα 19).

#### **5.14 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα οικειότητα του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα οικειότητα αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,501)}=3.760$ ,  $p=0.024\leq 0.05$ ) ως προς την οικειότητα μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά. Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς τους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=19.007$ ,  $SD=3.818$ ), μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $M=20.187$ ,  $SD=3.246$ ) και μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $M=20.350$ ,  $SD=3.133$ ). Ωστόσο, στον έλεγχο Tukey που πραγματοποιήθηκε παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ με τους μαθητές/τριες που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές τους τελευταίους 2 μήνες ( $p=0.049$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την  $H_1$ . Ως προς τον έλεγχο Scheffe δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακα 19).

#### **5.15 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα συντροφικότητα του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα συντροφικότητα αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά

σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,491)}=4.380$ ,  $p=0.013 \leq 0.05$ ) ως προς τη συντροφικότητα των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά, οπότε αποδεχόμαστε την  $H_1$ . Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρούνται διαφορές ως προς τους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=18.619$ ,  $SD=4.159$ ) και των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $M=19.452$ ,  $SD=4.226$ ), αλλά και μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών που έχουν θυματοποιεί μερικές φορές και των μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $M=21.150$ ,  $SD=3.297$ ). Στον έλεγχο Scheffe που πραγματοποιήθηκε παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συντροφικότητα ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ με τους μαθητές/τριες που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές τους τελευταίους 2 μήνες ( $p=0.029$ ), ενώ δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακα 19).

**Πίνακας 19:** Εκτίμηση της διακύμανσης F των ηλεκτρονικά θυματοποιημένων μαθητών ως προς τους πέντε παράγοντες της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για παιδιά

<b>Παράγοντες της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά</b>		
	<b>Ηλεκτρονικό Θύμα</b>	
<b>Παράγοντες</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Αρωγή</b>	0.486	0.615
<b>Συγκρούσεις</b>	5.718	0.004
<b>Ασφάλεια</b>	1.484	0.228
<b>Οικειότητα</b>	3.760	0.024
<b>Συντροφικότητα</b>	4.380	0.013

### **5.16 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα αρωγή του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα αρωγή αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,492)}=0.970$ ,  $p=0.380 \geq 0.05$ ) ως προς την αρωγή των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά, οπότε αποδεχόμαστε την  $H_0$ . Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ ηλεκτρονικά άλλα άτομα ( $M=57.850$ ,  $SD=9.691$ ), δε διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=57.868$ ,  $SD=9.464$ ) και το μέσο όρο των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν συχνά ( $M=54.077$ ,  $SD=8.271$ ) (πίνακας 20).

### **5.17 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα συγκρούσεις του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα των συγκρούσεων αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,498)}=2.265$ ,  $p=0.105 \geq 0.05$ ) ως προς τις συγκρούσεις μαθητών/τριών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ ( $M=10.189$ ,  $SD=3.926$ ), που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=10.895$ ,  $SD=4.059$ ) και που εκφοβίζουν συχνά ( $M=12.308$ ,  $SD=5.154$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακας 20).

### **5.18 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα ασφάλεια του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της ασφάλειας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,506)}=2.163$ ,  $p=0.116 \geq 0.05$ ) ως προς την ασφάλεια μαθητών/τριών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ ( $M=16.337$ ,  $SD=3.029$ ), που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=16.289$ ,  $SD=2.680$ ) και που εκφοβίζουν συχνά ( $M=14.643$ ,  $SD=2.925$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακας 20).

### **5.19 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα οικειότητα του Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα οικειότητα αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,499)}=1.501$ ,  $p=0.224 \geq 0.05$ ) ως προς την οικειότητα των μαθητών/τριών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ ( $M=19.157$ ,  $SD=3.790$ ), που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=20.286$ ,  $SD=2.855$ ) και που εκφοβίζουν συχνά ( $M=19.000$ ,  $SD=4.332$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακας 20).

## 5.20 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα συντροφικότητα του Friendship Quality Scale

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της συντροφικότητας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση που έγινε προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,489)}=1.929$ ,  $p=0.146 \geq 0.05$ ) ως προς τη συντροφικότητα των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά τους τελευταίους 2 μήνες, οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ άλλο άτομο τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=18.715$ ,  $SD=4.177$ , των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=20.108$ ,  $SD=3.971$ ) και των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν συχνά ( $M=18.692$ ,  $SD=3.728$ ) (πίνακας 20).

**Πίνακας 20:** Εκτίμηση της διακύμανσης F των μαθητών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τους πέντε παράγοντες της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για παιδιά

Παράγοντες της Κλίμακας Ποιότητας Στενής Φιλίας για Παιδιά		
	Ηλεκτρονικός Θύτης	
Παράγοντες	<i>F</i>	<i>p</i>
Αρωγή	0.970	0.380
Συγκρούσεις	2.265	0.105
Ασφάλεια	2.163	0.116
Οικειότητα	1.501	0.224
Συντροφικότητα	1.929	0.146

### **5.21 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς την ποιότητα φιλίας σύμφωνα με το Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,457)}=2.605$ ,  $p=0.075 \geq 0.05$ ) ως προς την ποιότητα φιλίας των μαθητών/τριών του δείγματος, που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά ως προς τους μέσους όρους της ομάδας που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=121.600$ ,  $SD=18.302$ ), της ομάδας που έχει θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=126.367$ ,  $SD=14.841$ ) και της ομάδας που θυματοποιείται συχνά ( $M=127.529$ ,  $SD=12.410$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακας 21).

### **5.22 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζονται ηλεκτρονικά ως προς την ποιότητα φιλίας σύμφωνα με το Friendship Quality Scale**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,455)}=1.191$ ,  $p=0.305 \geq 0.05$ ) ως προς την ποιότητα φιλίας των μαθητών/τριών του δείγματος, άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρατηρείται διαφορά ως προς τους μέσους όρους της ομάδας που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=122.160$ ,  $SD=18.085$ ), της ομάδας που έχει θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=126.706$ ,  $SD=13.681$ ) και της ομάδας που θυματοποιείται συχνά ( $M=119.500$ ,  $SD=18.033$ ) τους τελευταίους 2 μήνες (πίνακα 21).



**Πίνακας 21:** Εκτίμηση της διακύμανσης F της Ποιότητας Στενής Φιλίας των μαθητών που εμπλέκονται ως θύματα και ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Ποιότητα Στενής Φιλίας των μαθητών/τριών				
	Ηλεκτρονικό Θύμα		Ηλεκτρονικός Θύτης	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Ποιότητα Φιλίας</i>	2.605	0.075	1.191	0.305

### 5.23 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα διαταραγμένη διάθεση του Childrens' Depression Inventory

Για τη μελέτη των διαφορών ως προς τον παράγοντα διαταραγμένη διάθεση του CDI για τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,477)}=13.911$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ) με το μέσο όρο ανάμεσα στους μαθητές που δεν έχουν θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=2.594$ ,  $SD=2.559$ ) να μη διαφέρει ιδιαίτερα από τον μέσο όρο των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $M=3.707$ ,  $SD=3.271$ ), αλλά να διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $M=5.450$ ,  $SD=3.706$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$ . Ο έλεγχος Scheffe δείχνει ότι η ομάδα των μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες διαφέρει ως προς τη διαταραγμένη διάθεση από την ομάδα μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.001$ ), αλλά και την ομάδα που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $p=0.014$ ). Επίσης, παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στην ομάδα μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές και στην ομάδα μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.047$ ). Δεν παρατηρήθηκαν άλλες σημαντικές διαφορές (πίνακας 22).

#### **5.24 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα ανηδονία του Childrens' Depression Inventory**

Για τη μελέτη των διαφορών ως προς τον παράγοντα ανηδονία του CDI για τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η εναλλακτική  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,499)}=7.002$ ,  $p=0.001\leq 0.05$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ . Ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=1.736$ ,  $SD=1.749$ ) δεν διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $M=2.338$ ,  $SD=1.986$ ), αλλά διαφέρει από τον μέσο όρο των μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $M=2.950$ ,  $SD=2.038$ ). Από τον έλεγχο Scheffe παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ανηδονία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες και στους μαθητές/τριες που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $p=0.043$ ), αλλά και τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται συχνά ( $p=0.013$ ). Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που θυματοποιήθηκαν μερικές φορές και τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται συχνά ( $p=0.412$ ) (πίνακας 22).

#### **5.25 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα του αυτό-αξιολόγησης του Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα της αυτό-αξιολόγησης αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,497)}=9.715$ ,  $p=0.001\leq 0.05$ ), άρα αποδεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$ . Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των ατόμων που θυματοποιούνται συχνά με ηλεκτρονικό τρόπο τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=3.450$ ,  $SD=2.212$ ) δεν διαφέρει από τον μέσο όρο των ατόμων που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=2.952$ ,

SD=1.920), αλλά παρατηρείται διαφορά με τους μαθητές/τριες που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=2.136$ ,  $SD=1.777$ ). Από τον έλεγχο Scheffe προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αυτό-αξιολόγηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες και τους μαθητές/τριες που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $p=0.005$ ), αλλά και από την ομάδα μαθητών/τριών που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.007$ ), ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αυτό-αξιολόγηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές και τους μαθητές/τριες που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.565$ ) (πίνακας 22).

#### **5.26 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα αρνητική λειτουργικότητα του Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα της αρνητικής λειτουργικότητας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η εναλλακτική  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση διακύμανσης προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,498)}=14.598$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ . Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των ατόμων που δεν θυματοποιήθηκαν ποτέ με ηλεκτρονικό τρόπο τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=1.062$ ,  $SD=1.182$ ) δεν διαφέρει από τον μέσο όρο των ατόμων που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=1.687$ ,  $SD=1.552$ ), αλλά παρατηρείται διαφορά με τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται συχνά ( $M=2.263$ ,  $SD=1.194$ ). Από τον έλεγχο Scheffe προκύπτει οι μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ από άλλα άτομα διαφέρουν ως προς την αρνητική λειτουργικότητα από τους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $p=0.001$ ), αλλά και από τους μαθητές/τριες που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.001$ ), ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές και τους μαθητές/τριες που εκφοβίζονται συχνά τους τελευταίους 2 μήνες ( $p=0.205$ ) (πίνακας 22).

### 5.27 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα διαπροσωπικά προβλήματα του **Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της ηλεκτρονικής θυματοποίησης ως προς τον παράγοντα των διαπροσωπικών προβλημάτων αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,498)}=1.256$ ,  $p=0.286 \geq 0.05$ ) ως προς τα διαπροσωπικά προβλήματα, άρα αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Πιο αναλυτικά, δεν παρατηρείται διαφορά στον μέσο όρο των μαθητών/τριών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=0.923$ ,  $SD=1.242$ ), των μαθητών/τριών που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $M=1.015$ ,  $SD=1.281$ ) και των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται συχνά ( $M=1.368$ ,  $SD=1.211$ ) (πίνακας 22).

**Πίνακας 22:** Εκτίμηση της διακύμανσης  $F$  των ηλεκτρονικά θυματοποιημένων μαθητών ως προς τους πέντε παράγοντες του Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης

<i><b>Παράγοντες</b></i>	<i><b>Ηλεκτρονικό Θύμα</b></i>	
	<i><b>F</b></i>	<i><b>p</b></i>
<i><b>Διαταραγμένη Διάθεση</b></i>	13.911	0.000
<i><b>Ανηδονία</b></i>	7.002	0.001
<i><b>Αυτό-αξιολόγηση</b></i>	9.715	0.000
<i><b>Αρνητική Λειτουργικότητα</b></i>	14.598	0.000
<i><b>Διαπροσωπικά Προβλήματα</b></i>	1.256	0.286

### **5.28 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά άλλα άτομα ως προς τον παράγοντα διαταραγμένη διάθεση του *Childrens' Depression Inventory***

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της διαταραγμένης διάθεσης αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,476)}=1.512$ ,  $p=0.221$ ) ως προς τη διαταραγμένη διάθεση των ατόμων που δεν έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλους ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=2.792$ ,  $SD=2.763$ ), των ατόμων που έχουν εκφοβίσει άλλους μερικές φορές ( $M=3.171$ ,  $SD=2.549$ ) και των ατόμων που εκφοβίζουν συχνά ( $M=4.083$ ,  $SD=3.825$ ), οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) (πίνακας 23).

### **5.29 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα ανηδονία του *Childrens' Depression Inventory***

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της ανηδονίας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,497)}=2.322$ ,  $p=0.099 \geq 0.05$ ) ως προς την ανηδονία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ ηλεκτρονικά τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=1.823$ ,  $SD=1.792$ ), τους μαθητές που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=2.000$ ,  $SD=1.955$ ) και τους μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά άλλα άτομα ( $M=2.857$ ,  $SD=2.033$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) (πίνακας 23).

### **5.30 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα αυτό-αξιολόγηση του Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της αυτό-αξιολόγησης αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,495)}=2.936$ ,  $p=0.054 \geq 0.05$ ) ως προς την αυτό-αξιολόγηση ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες άλλα άτομα ( $M=2.237$ ,  $SD=1.849$ ), τους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει άλλους μερικές φορές ( $M=2.649$ ,  $SD=1.670$ ) και τους μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά άλλα άτομα ( $M=3.286$ ,  $SD=1.939$ ), οπότε αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) (πίνακας 23).

### **5.31 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα αρνητική λειτουργικότητα του Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα της αρνητικής λειτουργικότητας αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρνητική λειτουργικότητα των μαθητών/τριών του δείγματος ( $F_{(2,496)}=7.028$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ), οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ . Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ άλλα άτομα τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=1.154$ ,  $SD=1.223$ ) δεν διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $M=1.250$ ,  $SD=1.296$ ), ενώ διαφέρει από τον μέσο όρο μαθητών/τριών που εκφοβίζουν συχνά ( $M=2.429$ ,  $SD=2.027$ ). Από τον έλεγχο Scheffe προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρνητική λειτουργικότητα μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ άλλα άτομα με μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $p=0.907$ ), ενώ παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την

αρνητική λειτουργικότητα ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ άλλα άτομα και σε αυτούς που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.001$ ). Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρνητική λειτουργικότητα των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει άλλους μερικές φορές και των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.012$ ). Δεν παρατηρούνται άλλες διαφορές (πίνακας 23).

### **5.32 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς τον παράγοντα διαπροσωπικά προβλήματα του Childrens' Depression Inventory**

Για την ανάλυση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τον παράγοντα των διαπροσωπικών προβλημάτων αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,496)}=18.964$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ . Παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλα άτομα τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=0.855$ ,  $SD=1.114$ ) δεν διαφέρει από τους μέσου όρους των μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλα άτομα μερικές φορές ( $M=1.500$ ,  $SD=1.424$ ) και των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν άλλα άτομα συχνά ( $M=2.643$ ,  $SD=2.678$ ). Πιο αναλυτικά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα διαπροσωπικά προβλήματα μαθητών/τριών που δεν έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά ποτέ άλλα άτομα με τους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $p=0.009$ ), αλλά και με τους μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.001$ ), ενώ, επιπλέον, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στα διαπροσωπικά προβλήματα μαθητών/τριών που έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά μερικές φορές τους τελευταίους 2 μήνες με τους μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.011$ ) (πίνακας 23).

**Πίνακας 23:** Εκτίμηση της διακύμανσης F των μαθητών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς τους πέντε παράγοντες του Ερωτηματολογίου Παιδικής Κατάθλιψης

<i>Παράγοντες</i>	<i>Ηλεκτρονικός Θύτης</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Διαταραγμένη Διάθεση</i>	1.512	0.221
<i>Ανηδονία</i>	2.322	0.099
<i>Αυτό-αξιολόγηση</i>	2.936	0.054
<i>Αρνητική Λειτουργικότητα</i>	7.028	0.001
<i>Διαπροσωπικά Προβλήματα</i>	18.964	0.000

### 5.33 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς την καταθλιπτική συμπτωματολογία σύμφωνα με το **Childrens' Depression Inventory**

Για τη μελέτη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών συγκρίσεων ANOVA και ο έλεγχος Scheffe. Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,452)}=15.839$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ ) ως προς την καταθλιπτική συμπτωματολογία των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται, που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση  $H_1$ . Έτσι, λοιπόν, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=11.709$ ,  $SD=7.284$ ) διαφέρει από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται συχνά ( $M=15.500$ ,  $SD=8.326$ ), ενώ δεν παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους μαθητών που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ ( $M=8.364$ ,  $SD=6.223$ ) με τους μέσους όρους μαθητών/τριών που θυματοποιήθηκαν μερικές φορές και μαθητών/τριών που θυματοποιούνται συχνά. Από τον έλεγχο Scheffe



παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα που δεν έχει θυματοποιηθεί ποτέ και την ομάδα που έχει θυματοποιηθεί μερικές φορές ( $p=0.002$ ), αλλά και με την ομάδα που θυματοποιείται συχνά ( $p=0.001$ ), ενώ, επιπλέον, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα ατόμων που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές και την ομάδα ατόμων που θυματοποιούνται συχνά ( $p=0.097$ ) (πίνακας 24).

#### **5.34 Διαφοροποίηση μαθητών/τριών που εκφοβίζουν ηλεκτρονικά ως προς την καταθλιπτική συμπτωματολογία σύμφωνα με το Childrens' Depression Inventory**

Για τη μελέτη της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ατόμων που εκφοβίζουν με ηλεκτρονικούς τρόπους αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών συγκρίσεων ANOVA και ο έλεγχος Scheffe. Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ η  $H_1$  είναι ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, τουλάχιστον σε ένα ζεύγος. Από την ανάλυση προκύπτει ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,451)}=4.260$ ,  $p=0.015 \leq 0.05$ ), οπότε αποδεχόμαστε την υπόθεση  $H_1$ . Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται να διαφέρει ο μέσος όρος των μαθητών/τριών που δεν εκφόβισαν ηλεκτρονικά ποτέ ( $M=8.860$ ,  $SD=6.544$ ) από το μέσο όρο των μαθητών/τριών που εκφοβίζουν συχνά άλλα άτομα ( $M=14.417$ ,  $SD=8.969$ ), ενώ δεν παρατηρείται διαφορά με τους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά μερικές φορές ( $M=9.690$ ,  $SD=6.505$ ). Από τον έλεγχο Scheffe παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει άλλα άτομα ηλεκτρονικά ποτέ με τους μαθητές/τριες που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.017$ ), ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές και εκείνους που εκφοβίζουν συχνά ( $p=0.115$ ), αλλά και ανάμεσα στους μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει ποτέ με εκείνους που έχουν εκφοβίσει μερικές φορές ( $p=0.808$ ) (πίνακας 24).

**Πίνακας 24:** Εκτίμηση της διακύμανσης F της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των μαθητών που εμπλέκονται ως θύματα και ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Καταθλιπτική συμπτωματολογία των μαθητών/τριών				
	Ηλεκτρονικό Θύμα		Ηλεκτρονικός Θύτης	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Καταθλιπτική Συμπτωματολογία</b>	15.839	0.000	4.260	0.015

### 5.35 Διαφοροποίηση των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά ως προς την αυτοεκτίμηση

Ένας επιπρόσθετος στόχος της μελέτης αφορά στις διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών που εκφοβίζονται ηλεκτρονικά (με κινητό ή διαδίκτυο). Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η απλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι η θυματοποίηση στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό δεν διαφοροποιεί την αυτοεκτίμηση των ατόμων, ενώ η εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) ότι τη διαφοροποιεί. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την αυτοεκτίμηση για τους μαθητές/τριες που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά, αφού  $F_{(2,478)}=11.071$ ,  $p=0.001 \leq 0.05$ , οπότε αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της ομάδας που δεν εκφοβίστηκε ποτέ τους τελευταίους 2 μήνες ( $M=21.467$ ,  $SD=4.847$ ) διαφέρει από τον μέσο όρο της ομάδας που εκφοβίστηκε μερικές φορές ( $M=18.875$ ,  $SD=5.329$ ) και της ομάδας που εκφοβίζεται συχνά ( $M=17.750$ ,  $SD=6.766$ ). Ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι τα άτομα που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ διαφέρουν ως προς την αυτοεκτίμηση από τα άτομα που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές ( $p=0.001$ ) αλλά και από τα άτομα που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.005$ ), ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα άτομα που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές και τα άτομα που εκφοβίζονται συχνά ( $p=0.688$ ) (πίνακας 25).

### 5.36 Διαφοροποίηση των μαθητών/τριών που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς την αυτοεκτίμηση

Για τη μελέτη της αυτοεκτίμησης των ατόμων που εμπλέκονται ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, χρησιμοποιήθηκε η απλή με συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης ANOVA (One-Way ANOVA). Η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ότι η εμπλοκή στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό δεν διαφοροποιεί την αυτοεκτίμηση των ατόμων, ενώ η εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) ότι τη διαφοροποιεί. Από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F_{(2,476)} = 0.493$ ,  $p = 0.611 \geq 0.05$ ) ως προς την αυτοεκτίμηση, ανάμεσα στους/ις μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλα άτομα τους τελευταίους 2 μήνες ( $M = 21.060$ ,  $SD = 5.155$ ), στους/ις μαθητές/τριες που έχουν εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλους μερικές φορές ( $M = 20.394$ ,  $SD = 4.257$ ) ή συχνά ( $M = 20.000$ ,  $SD = 5.092$ ), που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την  $H_0$  (πίνακας 25).

**Πίνακας 25:** Εκτίμηση της διακύμανσης  $F$  της αυτοεκτίμησης των μαθητών που εμπλέκονται ως θύματα και ως θύτες στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό

Αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών				
	Ηλεκτρονικό Θύμα		Ηλεκτρονικός Θύτης	
	$F$	$p$	$F$	$p$
Αυτοεκτίμηση	11.071	0.000	0.493	0.611

## **ΜΕΡΟΣ Δ**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Αρχικά, όσον αφορά στα ηλεκτρονικά μέσα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχει στην κατοχή της δικό της κινητό τηλέφωνο (94.4%) και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο (98.2%). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα των Smith και συνεργατών (2008), που το αντίστοιχο ποσοστό για το διαδίκτυο είναι 99%, αλλά και των Lenhart και συνεργατών (2007), που υποστηρίζουν ότι οι ηλικίες 12 έως 17 ετών κατέχουν δικό τους κινητό τηλέφωνο και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ακόμη και οι Σιώμος και συνεργάτες (2008, στο Φισούν & Φλώρος, 2012), στην απογραφική μελέτη που διεξήγαγαν στην Κω, καταλήγουν ότι το 92% των μαθητών χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή. Βέβαια, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι με την εξέλιξη της τεχνολογίας τόσο τα κινητά τηλέφωνα όσο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχουν τις ίδιες λειτουργίες (Agatson et al., 2007).

Ακόμη, το 47.5% των μαθητών/τριών έχει ακούσει να συμβαίνουν περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού με κινητό τηλέφωνο και το 57.9% έχει ακούσει να συμβαίνει μέσω διαδικτύου. Παρόμοια, η Li (2007), καταδεικνύει ότι το 52.4% γνωρίζει κάποιον που έχει εκφοβιστεί ηλεκτρονικά, αλλά και η Ackers (2012), ότι το 88% έχει επίγνωση για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ το 33% γνωρίζει κάποιον που έχει θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά.

Σχετικά με την θυματοποίηση με παραδοσιακό μορφές εκφοβισμού, το 81.5% αναφέρει ότι δεν έχει θυματοποιηθεί τους τελευταίους 2 μήνες, το 13.8% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 4.7% ότι συμβαίνει συχνά. Επιπλέον, όσον αφορά στην εμπλοκή στον παραδοσιακό εκφοβισμό ως θυτών, το 81.1% αναφέρει ότι δεν έχει εκφοβίσει άλλο/α άτομο/α τους τελευταίους 2 μήνες, το 14.3% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 4.7% ότι συμβαίνει συχνά. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη Li (2006), που υποστηρίζει ότι οι μαθητές εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον παραδοσιακό εκφοβισμό (34%), αν και παρατηρείται αρκετά μεγάλη διαφορά ως προς τη συχνότητα του φαινομένου. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα τείνουν να συμφωνούν με την άποψη του Olweus (2012i), που υποστηρίζει ότι οι μαθητές εξακολουθούν να προτιμούν τις παραδοσιακές μορφές εκφοβισμού.

Αναφορικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, το 83.3% των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρει ότι δεν έχει θυματοποιηθεί ηλεκτρονικά, το 12.7% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 3.9% ότι συμβαίνει συχνά. Επίσης, το 90%

υποστηρίζει ότι δεν έχει εκφοβίσει ηλεκτρονικά άλλο/ους, το 7.3% ότι έχει συμβεί μερικές φορές και το 2.8% ότι συμβαίνει συχνά. Αντίστοιχα, σε μελέτη των O'Brien και Moules (2013), το 19.7% των ερωτηθέντων υπήρξε θύμα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, ενώ η Li (2006), υποστηρίζει ότι περίπου το 17% των συμμετεχόντων έχει εκφοβίσει άλλους με ηλεκτρονικό τρόπο. Παρόμοια και η Ackers (2012), καταλήγει ότι το 11% ότι έχει υπάρξει θύμα, ενώ το 7% έχει υπάρξει θύτης.

Ακόμη, όσον αφορά το/α άτομο/α που επιλέγουν για να μοιραστούν την προσωπική τους εμπειρία στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό με κινητό τηλέφωνο, το 8% των μαθητών/τριών αναφέρει ότι προτιμά να μιλήσει σε κάποιον ενήλικο (καθηγητή/τρια, γονιό ή άλλον ενήλικο στο σχολείο), το 7% προτιμά να μιλήσει σε φίλους και το 5% σε κανένα. Όσον αφορά στα περιστατικά ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω διαδικτύου, πιο συχνά προτιμούν να μιλήσουν σε φίλους (6.4%) ή να μην το πουν σε κανέναν (6%) κι έπειτα στους γονείς (4%). Παρόμοια, είναι και τα αποτελέσματα των Makri-Botsari και Karagianni (2014), που υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι προτιμούν να μιλούν για τις εμπειρίες τους σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό πρώτα στους φίλους (72.4%) κι έπειτα στους γονείς (44.3%), καθώς νιώθουν άβολα να συζητούν μαζί τους για τα προβλήματα που τους απασχολούν.

Όσον αφορά στην απαγόρευση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων στο σχολείο, μόνο το 7.4% υποστηρίζει ότι θα βοηθήσει στον περιορισμό του ηλεκτρονικού εκφοβισμού, αφού το 53.7% θεωρεί ότι οι θύτες θα το χρησιμοποιούν κρυφά, το 35.9% ότι θα το χρησιμοποιούν μετά το σχολείο και το 2.9% ότι θα το χρησιμοποιούν κρυφά, αλλά και μετά το σχολείο, ενώ σχετικά με την απαγόρευση χρήσης του διαδικτύου, μόνο το 9.4% θεωρεί ότι θα βοηθήσει αποτελεσματικά, αφού το 56.9% πιστεύει ότι θα το χρησιμοποιούν μετά το σχολείο, το 31% ότι θα το χρησιμοποιούν κρυφά και το 2.7% ότι θα το χρησιμοποιούν κρυφά, αλλά και μετά το σχολείο. Στη μελέτη των Smith και συνεργατών (2008), η μειοψηφία των συμμετεχόντων (20%) υποστηρίζει ότι η απαγόρευση της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων στο σχολείο θα μπορούσε να σταματήσει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί ότι θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται κρυφά -κυρίως μετά το σχολείο. Από την άλλη, οι Slonje και Smith (2008), επισημαίνουν ότι οι περιορισμοί των σχολείων για τη χρήση των τεχνολογικών μέσων (κινητού τηλεφώνου ή/και υπολογιστή) εντός σχολικού πλαισίου, ενδέχεται να έχουν επηρεάσει την εκδήλωση

περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού χωρίς ωστόσο να ισχύει το ίδιο και για το σπίτι.

Σχετικά με τις επιπτώσεις του ηλεκτρονικού εκφοβισμού μέσω κινητού τηλεφώνου σε σύγκριση με τον παραδοσιακό, το 37.7% των μαθητών/τριών υποστηρίζει ότι είναι ίδιες, το 20.2% ότι είναι λιγότερες, το 19% ότι είναι περισσότερες και το 23.1% αναφέρει ότι δεν γνωρίζει, ενώ όσον αφορά στις επιπτώσεις του εκφοβισμού μέσω του διαδικτύου, το 37.9% υποστηρίζει ότι είναι ίδιες, το 27% ότι είναι περισσότερες, το 14.4% ότι είναι λιγότερες και το 20.8% αναφέρει ότι δεν γνωρίζει ποιος μπορεί να είναι ο βαθμός των επιπτώσεων. Σύμφωνα με τους Strom και συνεργάτες (2011), η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αντιλαμβάνεται τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως ένα πρόβλημα σοβαρότερο από τον παραδοσιακό, ενώ οι O'Brien και Moules (2013), καταδεικνύουν ότι αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται τις συνέπειες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως σοβαρότερες, κάποιοι τις θεωρούν λιγότερο βλαβερές, καθώς πιστεύουν ότι είναι πιο εύκολο για κάποιον να ξεφύγει από τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό παρά από τον παραδοσιακό.

Επιπλέον, όσον αφορά στη χρονική διάρκεια των περιστατικών ηλεκτρονικού εκφοβισμού, οι μαθητές/τριες σε ποσοστό 12.6% αναφέρουν ότι ο εκφοβισμός μέσω κινητού διήρκεσε ορισμένες εβδομάδες (από 1 έως 4), το 1.6% από 6 μήνες έως 1 χρόνο και το 0.4% πολλά χρόνια, ενώ μέσω διαδικτύου, το 13% αναφέρει ότι διήρκεσε 1 έως 4 εβδομάδες, το 0.8% 6 μήνες έως 1 χρόνο και το 0.6% πολλά χρόνια. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στη μελέτη των Smith και συνεργατών (2006), που καταλήγουν ότι διήρκεσε μία ή δύο εβδομάδες, ωστόσο κάνουν λόγο και για ορισμένες περιπτώσεις που διήρκεσε έως και ένα χρόνο, ιδιαίτερα για τον τηλεφωνικό εκφοβισμό. Σε μελέτη των Junonen και Gross (2008), το 72% των μαθητών αναφέρει ότι έχει δεχτεί, έστω και μια φορά ηλεκτρονικό, με το 19% των συμμετεχόντων να κάνει λόγο για επαναλαμβανόμενα περιστατικά -τουλάχιστον 7 ή περισσότερες φορές τον τελευταίο χρόνο.

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί αν η θυματοποίηση των μαθητών στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό διαφοροποιείται από την θυματοποίηση στον παραδοσιακό, αλλά και αν η εμπλοκή στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό διαφοροποιείται ως προς την εμπλοκή στον παραδοσιακό. Με βάση τα αποτελέσματα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα θύματα του

ηλεκτρονικού εκφοβισμού που θυματοποιούνται και με τον παραδοσιακό εκφοβισμό, δηλαδή οι θυματοποιημένοι μαθητές/τριες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού θυματοποιούνται και με παραδοσιακούς τρόπους, αλλά και ως προς την εμπλοκή των θυτών ηλεκτρονικού εκφοβισμού στον παραδοσιακό, δηλαδή, με λίγα λόγια, οι θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι και θύτες του παραδοσιακού. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της Li (2006), που υποστηρίζει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού, του ηλεκτρονικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης και της Sourander και συνεργατών (2010), που καταδεικνύουν ότι η θυματοποίηση στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είναι λιγότερο διαδεδομένη σε σχέση με την θυματοποίηση στον παραδοσιακό εκφοβισμό, αλλά υπάρχει συσχέτιση ανάμεσά τους. Έτσι, λοιπόν, ενισχύεται η άποψη ότι όταν κάποιος θυματοποιείται σε ένα πλαίσιο αυξάνονται οι πιθανότητες να θυματοποιηθεί και σε άλλα (Raskauskas, 2010), ενώ ταυτόχρονα, τονίζεται η ανάγκη μελέτης του ηλεκτρονικού εκφοβισμού ως διαφορετικού ζητήματος από αυτό του παραδοσιακού, και συγχρόνως να λαμβάνονται σοβαρά υπόψην όσα γνωρίζουμε ήδη για τον παραδοσιακό, που σημαίνει ότι ένα μεγάλο μέρος των στρατηγικών και παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου είναι ίδιο και στις δύο περιπτώσεις (Li, 2007).

Ο επόμενος στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί, αν η θυματοποίηση στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό διαφοροποιεί την εμπλοκή των μαθητών ως θυτών στον παραδοσιακό εκφοβισμό και το αντίστροφο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές που εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό εμπλέκονται ως θύτες ή θύματα και στον παραδοσιακό. Τα παραπάνω συμφωνούν με τους Junonen και Gross (2008), που καταδεικνύουν ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού είναι πιθανό να ανταποδώσουν την αρνητική εμπειρία στο σχολείο, παρά στο διαδίκτυο, δείχνοντας τη συνέχεια ανάμεσα στον διαδικτυακό και τον πραγματικό κόσμο των εφήβων. Επίσης, και οι Vandebosch και Van Cleemput (2009), υποστηρίζουν ότι η ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στον ηλεκτρονικό και τον παραδοσιακό εκφοβισμό, οφείλεται στην «κουλτούρα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού» που παρέχει τη δυνατότητα, κάτι που συμβαίνει στο σχολείο να συνεχίζεται στο διαδίκτυο, με τους θύτες να γίνονται θύματα και τα θύματα να γίνονται θύτες.

Επίσης, μελετήθηκε η διαφοροποίηση της θυματοποίησης στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σχέση με το φύλο, καταλήγοντας ότι παρατηρείται στατιστικά

σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να εκφοβίζονται συχνότερα σε σχέση με τα αγόρια. Μάλιστα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, το 4.5% των αγοριών και το 8.2% των κοριτσιών αναφέρουν ότι έχει συμβεί ηλεκτρονική θυματοποίηση μερικές φορές, ενώ το 1% των αγοριών και το 2.9% των κοριτσιών ότι συμβαίνει συχνά, ενώ όσον αφορά στην εμπλοκή αγοριών και κοριτσιών ως θυτών, το 4.1% των αγοριών και το 3.1% των κοριτσιών αναφέρουν ότι έχει συμβεί μερικές φορές, ενώ το 2% των αγοριών και 0.8% των κοριτσιών ότι συμβαίνει συχνά. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ως προς την θυματοποίησή τους μέσα στο σχολείο, ενώ όσον αφορά στην θυματοποίησή τους έξω από το σχολείο τα κορίτσια θυματοποιούνται περισσότερο μέσω κινητού ή/και διαδικτύου. Η Ackers (2012), στη μελέτη της αναφέρει ότι τα κορίτσια θυματοποιούνται συχνότερα σε σχέση με τα αγόρια, ενώ η Li (2006), δεν παρατηρεί στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Ακόμη, οι Beckman και συνεργάτες (2013), καταδεικνύουν ότι τα αγόρια είναι συχνότερα θύτες και θύτες/θύματα στον παραδοσιακό εκφοβισμό, ενώ τα κορίτσια στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό εμπλέκονται ως θύτες, θύματα ή θύτες/θύματα. Επίσης, οι Slonje και Smith (2008), καταδεικνύουν ότι παρατηρείται ηλεκτρονική θυματοποίηση εντός του σχολείου, αλλά είναι λιγότερη σε σχέση με του παραδοσιακού, ενώ τα ποσοστά διαφοροποιούνται εκτός σχολείου, επισημαίνοντας ότι είναι ιδιαίτερα υψηλά τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα.

Επιπλέον, μελετήθηκε η διαφοροποίηση της εμπλοκής στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ως προς το φύλο, με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης να υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Επιπροσθέτως, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον εκφοβισμό άλλων ατόμων μέσα στο σχολείο, αν και δεν συμβαίνει το ίδιο και στον εκφοβισμό έξω από το σχολείο, αφού τα αγόρια τείνουν να αναλαμβάνουν περισσότερο το ρόλο του θύτη σε σχέση με τα κορίτσια. Οι Smith και συνεργάτες (2006, 2008), υποστηρίζουν ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα, κυρίως, έξω από το σχολείο, αποδίδοντάς το στην πρόσβαση σε περισσότερα μέσα σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο. Οι Mishna και συνεργάτες (2012), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια εμπλέκονται συχνότερα στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό σε σχέση με τα αγόρια, που ενδεχομένως να οφείλεται στην προσπάθειά τους να επιδείξουν επιθετικότητα χωρίς να εμπλακούν σωματικά, ενώ η Li (2006),



υποστηρίζει ότι η πλειονηφία των αγοριών είναι θύτες και προτιμούν να εκφοβίζουν περισσότερο είτε με τον ένα είτε με τον άλλον τρόπο, συμπληρώνοντας ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ακολουθούν παρόμοιο μοτίβο σχετικά με τον παραδοσιακό και ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Ακόμη, όσον αφορά στη διερεύνηση της διαφοροποίησης της ποιότητας φιλίας σε ηλεκτρονικά θυματοποιημένους μαθητές/τριες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά και πιο συγκεκριμένα στις διαστάσεις της αρωγής και της ασφάλειας. Ωστόσο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαστάσεις των συγκρούσεων και της οικειότητας, στους/ις μαθητές/τριες που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ κι εκείνους/ες που έχουν εκφοβιστεί μερικές φορές, αλλά και της συντροφικότητας, κυρίως στους/ις μαθητές/τριες που έχουν θυματοποιηθεί μερικές φορές κι εκείνους/ες που θυματοποιούνται συχνά. Οι Kawabata και συνεργάτες (2010), συμπεραίνουν ότι οι θετικές φιλίες προστατεύουν ουσιαστικά το άτομο από τους θύτες και τις ανάρμοστες συμπεριφορές, λόγω της πραγματικής και συναισθηματικής υποστήριξης που λαμβάνει, ενώ οι Boulton και συνεργάτες (1999), υποστηρίζουν ότι παρατηρείται περισσότερη θυματοποίηση στα παιδιά που δεν έχουν φίλους. Σύμφωνα με μελέτες, η ουσιαστική φιλία μπορεί να προστατεύσει ή/και να αποτρέψει ένα άτομο από τον εκφοβισμό (Kawabata et al., 2010; Kendrick et al., 2012). Μάλιστα, στην εφηβική ηλικία παρατηρείται ότι οι έφηβοι, σύμφωνα με τους Bukowski και συνεργάτες (1993), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην οικειότητα, την εγγύτητα, την αφοσίωση, την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα, που χαρακτηρίζουν την ποιότητα της φιλίας, ενώ τείνουν να στρέφονται περισσότερο στους συνομιλήκους που μπορούν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Berndt, 1982; Bukowski et al., 1993). Ωστόσο, όταν πρόκειται για περιπτώσεις διαπροσωπικού εκφοβισμού παρατηρείται ότι τα επίπεδα στη διάσταση των συγκρούσεων είναι υψηλότερα, ενώ στις διαστάσεις της ασφάλειας, της συντροφικότητας και της βοήθειας είναι χαμηλότερα (Woods et al., 2009).

Σχετικά με τη διερεύνηση της διαφοροποίησης της ποιότητας φιλίας στους ηλεκτρονικούς θύτες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως και σε καμία από τις διαστάσεις της ποιότητας φιλίας. Οι Williams και Guerra (2007), αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις των νέων για τους φίλους τους, ότι είναι άτομα βοηθητικά, φροντιστικά και μπορούν να τα εμπιστευτούν, οδηγούν σε λιγότερη εμπλοκή σε συμπεριφορές λεκτικού, σωματικού και διαδικτυακού εκφοβισμού, ενώ

Επιπλέον, οι Kendrick και συνεργάτες (2012), τονίζουν ότι οι έφηβοι με φίλους οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη έχουν υψηλότερη ψυχοκοινωνική ευημερία και συμπεριφέρονται λιγότερο επιθετικά.

Ακόμη, ως προς τη διερεύνηση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την καταθλιπτική συμπτωματολογία των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν θυματοποιηθεί ποτέ και συγκεκριμένα ως προς τη διαταραγμένη διάθεση, την ανηδονία, την αυτό-αξιολόγηση και την αρνητική λειτουργικότητα. Παρόμοια, αναφορικά με τη διαφοροποίηση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ως προς τους θύτες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που δεν έχουν εκφοβιστεί ποτέ και εκείνους που εκφοβίζονται συχνά, ενώ παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρνητική λειτουργικότητα και τα διαπροσωπικά προβλήματα. Ωστόσο, είναι ανάγκη να είμαστε προσεκτικοί όσον αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, λόγω της αξιοπιστίας κάποιων υποκλιμάκων, που είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα, αν και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική. Μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συσχέτιση ανάμεσα στην καταθλιπτική συμπτωματολογία και τον εκφοβισμό, όπως οι Wang και συνεργάτες (2011), επισημαίνουν ότι οι έφηβοι που εμπλέκονται στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό είτε ως θύτες είτε ως θύματα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης, αν και εξαρτάται από τη συχνότητα στην οποία διαδραματίζονται, ενώ καταλήγουν ότι τα θύματα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κατάθλιψης από τους θύτες και τους θύτες/θύματα σε σχέση με τους άλλους τύπους εκφοβισμού (λεκτικό, σωματικό, διαπροσωπικό). Ακόμη, οι Landstedt & Persson (2014), διαπιστώνουν ότι η αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σχετίζεται με όλους τους τύπους εκφοβισμού, ενώ οι έφηβοι με καταθλιπτική συμπτωματολογία και ψυχοσωματικά προβλήματα αποτελούν εύκολους στόχους για εκφοβισμό. Παρόμοια, οι Olenik-Shemesh και συνεργάτες (2012), συμπεραίνουν ότι τα θύματα ηλεκτρονικού εκφοβισμού εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε σχέση με τα μη-θύματα, με το μοτίβο να είναι παρόμοιο ανάμεσα στον παραδοσιακό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Τέλος, οι Barchia και Bussey (2010), αλλά και οι Kendrick

και συνεργάτες (2012) τονίζουν την αμφίδρομη σχέση της θυματοποίησης με την κατάθλιψη, αφού η θυματοποίηση προμηνύει μελλοντική εμφάνιση της κατάθλιψης και η κατάθλιψη μελλοντική θυματοποίηση.

Επίσης, ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά και εκείνων που εκφοβίζουν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αποδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών που θυματοποιούνται ηλεκτρονικά και κυρίως ανάμεσα στα μη-θύματα και εκείνους/ες που έχουν θυματοποιηθεί είτε μερικές φορές είτε αρκετά συχνά. Ακόμη, όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση των θυτών δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Παρόμοια, οι O'Brien και Moules (2013), αναφέρουν ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες παραδέχονται ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός έχει επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους, ενώ οι Cenat και συνεργάτες (2014), παρατηρούν ότι η ψυχολογική δυσφορία και η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρούνται συχνότερα στα θύματα σε σχέση με τα μη-θύματα. Επίσης, οι Patchin και Hinduja (2010b), καταδεικνύουν ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα του ηλεκτρονικού παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με εκείνους που δεν ανήκουν ούτε στη μια κατηγορία ούτε στην άλλη, ενώ οι Brewer και Kerslake (2015), διαπιστώνουν ότι οι έφηβοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση θυματοποιούνται συχνότερα, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι η θυματοποίηση οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, με τους εφήβους που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ενσυναίσθηση να εμπλέκονται συχνότερα.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι αρκετά συχνά οι μαθητές/τριες που καλούνται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς τείνουν να μην αναφέρουν την πραγματική συχνότητα των περιστατικών, προβάλλοντας τις κοινωνικά αποδεκτές αναφορές, ενώ ενδέχεται να επηρεάζονται, από το αν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τι αποτελεί επιθετικό περιστατικό και τι όχι και από την εντύπωση που έχουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την αποκάλυψη των γεγονότων και κατ' επέκταση την εγκυρότητα των απαντήσεων, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος της κούρασης, αλλά και η αίσθηση που έχουν ότι μερικές ερωτήσεις επαναλαμβάνονται, με αποτέλεσμα να τις προσπερνούν χωρίς να τις απαντούν ή να δίνουν τυχαία απάντηση (Calvete et al., 2010; Craig, 1998; Patchin & Hinduja, 2011; Rivers et al, 2009; Robins et al., 2001). Τέλος, ως προς τα συναισθήματα των

συμμετεχόντων είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψην το ενδεχόμενο ότι μπορεί να ένιωθαν με τον συγκριμένο τρόπο και πριν την εκδήλωση των περιστατικών εκφοβισμού (Cenat et al., 2014).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι το να είναι κάποιο άτομο ηλεκτρονικός θύτης ή θύμα σημαίνει ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα του εκφοβισμού, όπου η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων αποτελεί απλά έναν από τους τρόπους που μπορεί να αξιοποιήσει προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του (Olweus, 2012).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνικές

Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: Οικογενειακοί παράγοντες που τις επηρεάζουν*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, Τομέας Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας). Ανακτήθηκε October 9, 2013 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/22080/files/gri-2005-563.pdf>.

Γρηγοριάδου, Α. Γ. (1999). *Ανίχνευση καταθλιπτικών εκδηλώσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διερεύνηση της επίδρασής τους στη σχολική επίδοση, την κοινωνική λειτουργικότητα και την προβληματική συμπεριφορά*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε September 28, 2015 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12325#page/1/mode/2up>.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Διαταραχές της Διάθεσης (Κατάθλιψη). Στο Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη (2003), *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Κατερέλος, Δ. Ι. & Παπαδόπουλος, Π. (2009). *Οι έφηβοι και το ιντερνέτ: Ασφαλής και δημιουργική χρήση*. Ελλάδα, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης - Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Ελλάδα, Αθήνα: Πεδίο.

Φισούν, Β., & Φλώρος, Γ. (2012). Cyberbullying. Στο Ε. Σφακιανάκης, & Κ. Σιώμος, Γ. Φλώρος, (2012), *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου* (σς.181-207). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

## Ξενόγλωσσες

Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2008). The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among Canadian adolescents. *Social Science and Medicine*, 67(4), 557-567. Doi:10.1016/j.socscimed.2008.04.006.

Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 141-157. Doi: 10.1080/02667363.2012.665356.

Agatson, P. W., Kowalski, R., Limber, S. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying [Brief Report]. *Journal of Adolescent Health*, 41, 59-60. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.003.

Allen, S. (2009). Interpreting the Child Depression Inventory (CDI). Retrieved November 15, 2014 from: [webertube.com/download.php?key...](http://webertube.com/download.php?key...)

Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2011). The impact of the Internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 585-589. Doi: 10.1016/j.chb.2010.10.009.

Amichai-Hamburger, Y. (2013). Youth Internet and wellbeing [Editorial]. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 1-2. Doi:10.1016/j.chb.2012.05.023.

Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33-39. Doi:10.1016/j.chb.2012.05.025.

Aoyama, J., Saxon, T. F., & Fearon, D. D. (2011). Internalizing problems among cyberbullying victims and moderator effects of friendship quality. *Multicultural Education and Technology Journal*, 5(2), 92-105. Doi: 10.1108/17504971111142637.

Ayuso-Mateos, J. L., Nuevo, R., Verdes, E., Naidoo, N., & Chatterji, S. (2010). From depressive symptoms to depressive disorders: the relevance of thresholds. *The British Journal of Psychiatry*, 196(5), 365-371. Retrieved September 9, 2015 from: <http://bjp.rcpsych.org/content/196/5/365.full-text.pdf+html>.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, A. L., & Heraux, G. C. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121. Doi: 10.1007/s10964-008-9271-1.

Barchia, K., & Bussey, K. (2010). The psychological impact of peer victimization: Exploring social-cognitive mediators of depression. *Journal of Adolescence*, 33(5), 615-623. Retrieved July 20, 2015 from: [http://www.researchgate.net/profile/Kay\\_Bussey/publication/42370123\\_The\\_psychological\\_impact\\_of\\_peer\\_victimization\\_Exploring\\_social-cognitive\\_mediators\\_of\\_depression/links/0fcfd50cd5ce04b5db000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Kay_Bussey/publication/42370123_The_psychological_impact_of_peer_victimization_Exploring_social-cognitive_mediators_of_depression/links/0fcfd50cd5ce04b5db000000.pdf).

Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A Virtual Threat. Paper to be presented at the National Coalition Against Bullying National Conference, Melbourne, Australia. Retrieved September 27, 2013 from: <http://lms.wssc.vic.edu.au/Files/125/documents/cyberbullying%20bauman,%20s..pdf>.

Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaoughuij (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271. Doi: 10.1016/j.chb.2013.10.036.

Beckman, L., Hagquist, C., & Hellstrom, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903. Doi:10.1016/j.chb.2013.03.010.

Belsey, B. (2004). Retrieved September 16, 2015 from: <http://www.bullying.org/external/documents/ACF6F8.pdf>.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33. Retrieved July 8, 2015 from: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/viewFile/172/139>.

Berndt, T. J. (1982). The Features and Effects of Friendship in Early Adolescents. *Child Development*, 53, 1447-1460. Retrieved July 20, 2015 from: <https://www.sonoma.edu/users/s/smithh/psy326/berndt.pdf>.

- Berndt, T. J. (2004). Friendship and three A's (aggression, adjustment, and attachment). *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 1-4. Doi:10.1016/j.jecp.2004.03.004.
- Betz, C. L. (2011). Cyberbullying: The Virtual Threat [Editorial]. *Journal of Pediatric Nursing*, 283-284. Doi: 10.1016/j.pedn.2011.04.002.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A Friend in Need: The Role of Friendship Quality as a Protective Factor in Peer Victimization and Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712. Retrieved July 20, 2015 from: <http://t.njbullying.org/documents/bollmerjivpaper.pdf>.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/Victim Problems Among Middle School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466. Doi:10.1006/jado.1999.0240.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. Doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Early Adolescence. *New Directions for Child Development*, 60, 23-37. Doi: 10.1002/cd.23219936004.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. Doi: [10.1016/j.chb.2010.03.017](https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017).
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76. Retrieved July 18, 2015 from: <http://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>.



Carbone-Lopez, K., & Esbensen, F.-A., Brick, B. T. (2010). Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350. Doi: 10.1177/1541204010362954.

Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. Retrieved March 28, 2014 from: [http://utopia.duth.gr/xsakonid/index\\_hm\\_files/2\\_6\\_15\\_Kokkinos\\_Casas.pdf](http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_hm_files/2_6_15_Kokkinos_Casas.pdf).

Cenat, J. M., Hebert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders*, 169(1), 7-9. Doi:10.1016/j.jad.2014.07.019.

Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520-529. Doi: 10.1002/ab.20320.

Craig, W. M. (1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Agression in Elementary School Children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130. Retrieved August 8, 2015 from: [http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig\\_1998.pdf](http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_1998.pdf).

De Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescents*, 32(5) 1105-1123. Retrieved June 26, 2014 from: [http://www.researchgate.net/profile/Susan\\_Branje/publication/24217747\\_Developmental\\_changes\\_and\\_gender\\_differences\\_in\\_adolescents'\\_perceptions\\_of\\_friendships/links/0deec51c06fb8baa72000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Susan_Branje/publication/24217747_Developmental_changes_and_gender_differences_in_adolescents'_perceptions_of_friendships/links/0deec51c06fb8baa72000000.pdf).

Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. Doi: 10.1080/17405629.2011.643169.

Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of Self-Esteem and Narcissism on Bullying and Victimization During Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. Doi: 10.1177/0272431613519498.

Fenaughty, J., & Harre, N. (2013). Factors associated with young people's successful resolution of distressing electronic harassment. *Computers and Education*, 61(1), 242-250. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.004.

Fetzer Institute (2009). Rosenberg Self-Esteem Scale. Retrieved June 22, 2015 from: [http://www.loveandforgive.org/images/stories/pdf/selfmeasures/Self\\_Measures\\_for\\_Self-Esteem\\_ROSENBERG\\_SELF-ESTEEM.pdf?phpMyAdmin=TvbZCEboAyGV0lGE7vRVA3-esL8&phpMyAdmin=d7XgXWSZ0EXUtskBxtZG4fhGNqa&phpMyAdmin=574c4f58cbe9t4fe39a8b](http://www.loveandforgive.org/images/stories/pdf/selfmeasures/Self_Measures_for_Self-Esteem_ROSENBERG_SELF-ESTEEM.pdf?phpMyAdmin=TvbZCEboAyGV0lGE7vRVA3-esL8&phpMyAdmin=d7XgXWSZ0EXUtskBxtZG4fhGNqa&phpMyAdmin=574c4f58cbe9t4fe39a8b).

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(9), 492-497. Doi: 10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x.

Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. Doi: 10.1111/1469-7610.00629.

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219-233). Retrieved June 22, 2015 from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.9468&rep=rep1&type=pdf>.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying Experience and Gender Differences Among Adolescents in Different Educational Settings. *Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 146-155. Doi: 10.1177/0022219413492855.

Herring, S. C. (2003). Gender and Power in Online Communication. Retrieved July 17, 2015 from: [http://www.researchgate.net/profile/Susan\\_Herring3/publication/37609678\\_Gender\\_and\\_Power\\_in\\_Online\\_Communication/links/53e3fae20cf21cc29fc76e57.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Susan_Herring3/publication/37609678_Gender_and_Power_in_Online_Communication/links/53e3fae20cf21cc29fc76e57.pdf).

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156. Doi: 10.1080/01639620701457816.

Howitt, D. & Cramer, D. (1997). Αξιοπιστία ερωτημάτων και συμφωνία μεταξύ εκτιμητών. Στο Σ. Π. Κοντάκος (2011 - 2<sup>η</sup> έκδοση), *Στατιστική με το SPSS 16 – 4<sup>th</sup> edition*) (σσ. 291-307).

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? – Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.

Kapatzia, A., & Sygkollitou, E. (2007). Cyberbullying in middle and high schools: Prevalence, gender and age differences. Unpublished manuscript based on master thesis of A. Kapatzia. University of Thessaloniki, Thessaloniki.

Kawabata, Y., Crick, N. R., & Hamaguchi, Y. (2010). Forms of Aggression, Social-Psychological Adjustment, and Peer Victimization in a Japanese Sample: The Moderating Role of Positive and Negative Friendship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4), 471-484. Doi: 10.1007/s10802-010-9386-1.

Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224-228.

Kendrick, K., & Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069-1080. Retrieved June, 26, 2014 from: [http://www.researchgate.net/profile/Hakan\\_Stattin/publication/223993374\\_The\\_protective\\_role\\_of\\_supportive\\_friends\\_against\\_bullying\\_perpetration\\_and\\_victimization/links/54def7600cf2953c22b0ada4.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Hakan_Stattin/publication/223993374_The_protective_role_of_supportive_friends_against_bullying_perpetration_and_victimization/links/54def7600cf2953c22b0ada4.pdf).

Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent

mental health worldwide: evidence for action [Series]. *The Lancet*, 378, 1515-1525. Doi:[10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1).

Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and teachers' perceived causation of depression in primary school children. *School Psychology International*, 27(3), 296-314.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfield, I. S., & Gould, M. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. Retrieved July 19, 2015 from: [http://www.researchgate.net/profile/Anat\\_Brunstein\\_Klomek/publication/6604548\\_Bullying\\_depression\\_and\\_suicidality\\_in\\_adolescents/links/00463528e7a1d2f397000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Anat_Brunstein_Klomek/publication/6604548_Bullying_depression_and_suicidality_in_adolescents/links/00463528e7a1d2f397000000.pdf).

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying – Bulling in the digital age* (2<sup>nd</sup> ed.). UK, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Lam, L. T., & Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 3-7. Doi: [10.1016/j.chb.2012.06.021](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.021).

Landstedt, E., & Persson, S. (2014). Bullying, cyberbullying, and mental health in young people. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(4), 393-399. Doi: [10.1177/1403494814525004](https://doi.org/10.1177/1403494814525004).

Leary, M. R., Terdal, S. K., Tambor, E. S., & Downs, D. L. (1995). Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530. Retrieved June 16, 2015 from: <http://www.elaborer.org/cours/A12/lectures/Leary1995.pdf>.

Lenhart, A., Madden, M., McGill, A. R., Smith, A. (2007). *The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media*. Retrieved September 28, 2015 from: [http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP\\_Teens\\_Social\\_Media\\_Final.pdf.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf.pdf).

Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect* (in press). Doi: [10.1016/j.chiabu.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001).

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. Doi: 10.1177/0143034306064547.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791. Doi: 10.1016/j.chb.2005.10.005.
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: reflections on the emerging research agenda. *New Media and Society*, 5(2), 147-166. Doi: 10.1177/1461444803005002001.
- Makri-Botsari, E., & Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.742.
- Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber Worlds: New Playgrounds for Bullying. *Computers in the Schools*, 28, 92-116. Doi: 10.1080/07380569.2011.575753.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70. Doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.032. Retrieved June 16, 2015 from: [http://www.thefrederickcenter.com/uploads/3/2/2/9/32298427/risk\\_factors\\_for\\_involvement\\_in\\_cyber\\_bullying.pdf](http://www.thefrederickcenter.com/uploads/3/2/2/9/32298427/risk_factors_for_involvement_in_cyber_bullying.pdf).
- Munhoz, T. N., Santos, I. S., Matijasevich, A. (2015). Depression among Brazilian adolescents: A cross-sectional population-based study. *Journal of Affective disorders*, 175, 281-286. Doi:10.1016/j.jad.2015.01.031.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. Retrieved June 21, 2015 from: [http://www.researchgate.net/publication/12023782\\_Bullying\\_behaviors\\_among\\_US\\_youth\\_Prevalence\\_and\\_association\\_with\\_psychosocial\\_adjustment](http://www.researchgate.net/publication/12023782_Bullying_behaviors_among_US_youth_Prevalence_and_association_with_psychosocial_adjustment).
- O'Brien, N., & Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 53-65. Doi: 10.1080/02643944.2012.747553.

Ojanen, T., Sijtsema, J. J., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation in early adolescents' friendship development: Friendship selection, influence, and prospective friendship quality. *Journal of Adolescence*, 33, 837-851. Retrieved June 26, 2014 from: [http://www.researchgate.net/profile/Todd\\_Little/publication/47356967\\_Intrinsic\\_and\\_extrinsic\\_motivation\\_in\\_early\\_adolescents\\_friendship\\_development\\_friendship\\_selection\\_influence\\_and\\_prospective\\_friendship\\_quality/links/00b4952bb685ec7855000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Todd_Little/publication/47356967_Intrinsic_and_extrinsic_motivation_in_early_adolescents_friendship_development_friendship_selection_influence_and_prospective_friendship_quality/links/00b4952bb685ec7855000000.pdf).

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374. Doi: 10.1080/13632752.2012.704227.

Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *National Educational Service*. Retrieved March 31, 2014 from: [https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/05\\_1\\_Olweus.pdf](https://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/05_1_Olweus.pdf)

Olweus, D. (2012i). Invited expert discussion paper – Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 1-19. Doi: 10.1080/17405629.2012.682358.

O'Moore, M. O., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283. Doi: 10.1002/ab.1010.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010a). Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009. *Computers in Human Behavior*, 26, 1818-1821. Doi: 10.1016/j.chb.2010.07.009.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010b). Cyberbullying and Self-Esteem\*. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621. Retrieved March 31, 2014 from: <http://wp.cune.org/matthewchapa/files/2012/12/Cyberbullying-and-Self-Esteem-Article-JSH.pdf>.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth and Society*, 43(2), 727-751. Doi: 10.1177/0044118X10366951.

Pellegrini, D. A. (1998). Bullies and Victims in School: A Review and Call for Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176. Doi:10.1016/S0193-3973(99)80034-3.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10. Retrieved September 19, 2015 from: <http://www.capmh.com/content/pdf/1753-2000-4-28.pdf>.

Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education*, 13(4), 523-539. Doi: 10.1007/s11218-010-9124-0.

Rivers, I., & Smith, P. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. Doi: 10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J.

Rivers, I., Noret, N., Poteat, P. V., Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223. Doi: 10.1037/a0018164.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162. Retrieved August 29, 2015 from: [http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessaging/c\\_c/rsrscs/rdgs/emot/robins\\_trz.selfesteemdevel\\_curidr2005.pdf](http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessaging/c_c/rsrscs/rdgs/emot/robins_trz.selfesteemdevel_curidr2005.pdf).

Rosenberg, M., Schooler, C., Shoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. Retrieved September 10, 2015 from:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.8200&rep=rep1&type=pdf>.

Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579-588. Doi:10.1016/j.adolescence.2010.02.007.

Saleem, S., & Mahmood, Z. (2012). Relationship between emotional and behavioral problems and school performance of adolescents. *FWU Journal of Social Sciences*, 6(2), 187-193.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278. Doi: 10.1177/0146167299258008.

Slee, P. T. (1995). Bullying: Health Concerns of Australian Secondary School Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5(4), 215-224. Doi: 10.1080/02673843.1995.9747767

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. Doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006) An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. [Brief Report]. Retrieved May 29, 2015 from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX03-06.pdf>.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.



Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642. Doi: 10.1037/0022-3514.89.4.623.

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents: A Population-Based Study. *American Medical Association*, 67(7), 720-728. Retrieved from: <http://archpsyc.jamanetwork.com>.

Strom, P., Strom, R., Walker, J., Sindel-Arrington, T., & Beckert, T. (2011). Adolescent Bullies on Cyber Island. *NASSP Bulletin*, 95(3), 195-211. Doi: 10.1177/0192636511418641.

Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: An Extension of the Schoolyard [Editorial]. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282. Doi: 10.1016/j.pedhc.2009.06.005.

Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056-1067. Doi: [10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4).

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344. Doi: 10.1207/S15327957PSPR0504\_3.

Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, Gender, Race, Socioeconomic Status, and Birth Cohort Differences on the Children's Depression Inventory: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578-588. Retrieved May 19, 2015 from: [http://www.yale.edu/snhlab/Gender%20Differences\\_files/Twenge%20%26%20Nolen-Hoeksema,%202002.pdf](http://www.yale.edu/snhlab/Gender%20Differences_files/Twenge%20%26%20Nolen-Hoeksema,%202002.pdf).

Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The New Era of Bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. Doi: 10.1177/0829573510396318.

Wang, J., Nansel, T. R., Ianotti, R. J. (2011). Cyber and Traditional Bullying: Differential Association with Depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415-417. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.07.012.

Weimer, B. L., Kerns, K. A., & Oldenburg, C. M. (2004). Adolescents' interactions with a best friend: Associations with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 102-120. Doi: 10.1016/j.jecp.2004.01.003.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Society for Adolescent Medicine*, 41(6), S14-S21. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.

Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 293-308. Doi: 10.1016/j.adolescence.2008.03.005.

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371. Doi: 10.1177/1461444809341263.

Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescents. *Journal Experimental Child Psychology*, 88(1), 83-101. Retrieved June 26, 2014 from: [http://www.researchgate.net/profile/Peter\\_Zimmermann8/publication/8609429\\_Attachment\\_representations\\_and\\_characteristics\\_of\\_friendship\\_relations\\_during\\_adolescence/links/00b4953204d3734dae000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Peter_Zimmermann8/publication/8609429_Attachment_representations_and_characteristics_of_friendship_relations_during_adolescence/links/00b4953204d3734dae000000.pdf).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ενιαίο Ερωτηματολόγιο

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Τάξη:** .....

**Ηλικία:** .....

**Φύλο:** Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

**Εθνικότητα:** Ελληνική ☐ Άλλη ☐

#### Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας:

Δεν πήγε σχολείο ☐

Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ☐

Απόφοιτος Δημοτικού ☐

Απόφοιτος Α.Ε.Ι. ☐

Απόφοιτος Γυμνασίου ☐

Μεταπτυχιακές σπουδές ☐

Απόφοιτος Λυκείου ☐

Διδακτορικό δίπλωμα ☐

Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής ☐

Άλλο: .....

#### Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα:

Δεν πήγε σχολείο ☐

Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ☐

Απόφοιτος Δημοτικού ☐

Απόφοιτος Α.Ε.Ι. ☐

Απόφοιτος Γυμνασίου ☐

Μεταπτυχιακές σπουδές ☐

Απόφοιτος Λυκείου ☐

Διδακτορικό δίπλωμα ☐

Απόφοιτος Τεχνικής Σχολής ☐

Άλλο: .....

Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τη ζωή σου μέσα και έξω από το σχολείο τους τελευταίους 2 ή 3 μήνες. Σε κάθε ερώτηση απάντησε με βάση την εμπειρία σου τους τελευταίους μήνες και όχι μόνο την παρούσα χρονική στιγμή.

Πριν ξεκινήσεις να απαντάς στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, ακολουθεί ο ορισμός ή η εξήγηση της έννοιας εκφοβισμός. Λέμε ότι ένας μαθητής/μαθήτρια εκφοβίζεται από έναν ή περισσότερους μαθητές, όταν:

- του/της μιλάνε άσχημα και του/της λένε πράγματα που πληγώνουν ή τον/την κοροϊδεύουν ή τον/την αποκαλούν με ονόματα άσχημα που τον/την πληγώνουν.
- τον/την αγνοούν τελείως ή τον/την αποκλείουν από την ομάδα των φίλων ή τον/την αφήνουν εσκεμμένα έξω από δραστηριότητες.
- τον/την χτυπούν, τον κλωτσάνε, τον/την σπρώχνουν ή τον/την κλειδώνουν μέσα σε μία αίθουσα
- λένε ψέματα ή διαδίδουν ψεύτικες φήμες ή στέλνουν άσχημα σημειώματα και προσπαθούν να κάνουν τους άλλους μαθητές/μαθήτριες να τον/την αντιπαθήσουν
- κάνουν και άλλα δυσάρεστα πράγματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν

Όταν μιλάμε για εκφοβισμό, τα πράγματα αυτά συμβαίνουν κατ' επανάληψη και είναι δύσκολο για το μαθητή/μαθήτρια που εκφοβίζεται να υπερασπίσει τον εαυτό του/της. Επίσης, ο εκφοβισμός συμβαίνει όταν ένας μαθητής/μαθήτρια δέχεται κατ' επανάληψη άσχημα πειράγματα που πληγώνουν.

Εκφοβισμός δεν είναι όταν το πείραγμα είναι φιλικό και γίνεται για παιχνίδι. Επίσης, εκφοβισμός δεν συμβαίνει όταν δύο μαθητές με ίση δύναμη διαφωνούν ή μαλώνουν.

Σήμερα θα εξετάσουμε ένα ιδιαίτερο είδος εκφοβισμού: τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Αυτός αφορά τον εκφοβισμό όπως περιγράφηκε παραπάνω και εκδηλώνεται:

Μέσω κινητού τηλεφώνου:

- με γραπτά μηνύματα (text messaging)
- με εικόνες/φωτογραφίες ή βίντεο κλιπ (video clips)
- με τηλεφωνικές κλήσεις στο κινητό (προσβολές, τηλεφωνούν χωρίς να μιλούν κ.τ.λ.)

Μέσω διαδικτύου:

- με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)
- σε χώρο συζήτησης (Chat rooms)
- με πρόγραμμα άμεσης επικοινωνίας (Instant Messaging)
- με Ιστοσελίδα (Websites)

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί μέσω των παραπάνω (γραπτών μηνυμάτων, εικόνων/φωτογραφιών, βίντεο κλιπ κ.τ.λ.) όταν στέλνονται σε εσένα, αλλά και όταν γραπτά μηνύματα, εικόνες/φωτογραφίες κτλ που αφορούν εσένα στέλνονται σε άλλους.

1	<b>Καταρχάς, σε έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες;</b>	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
2	<b>Έχεις εκφοβίσει άλλους στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες;</b>	<p>Δεν έχω εκφοβίσει στο σχολείο άλλους τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>

3	<b>Τώρα σκέψου τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει με αυτό τον τρόπο τους τελευταίους 2 μήνες (δηλαδή μέσω κινητού τηλεφώνου ή/και μέσω διαδικτύου (Internet);</b>	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει με ηλεκτρονικό τρόπο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
---	---	---

4	Έχεις εκφοβίσει άλλους με ηλεκτρονικό τρόπο;	Δεν έχω εκφοβίσει άλλους με ηλεκτρονικό τρόπο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/> Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/> Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/> Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/>
---	--	--

Έχεις κινητό; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ΟΧΙ, απάντησε μόνο στις ερωτήσεις με αριθμό 9, 10, 11, 17.

#### **Εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου**

Με **οποιοδήποτε** από τους ακόλουθους τρόπους: υβριστικά **γραπτά μηνύματα (SMS)** στο κινητό τηλέφωνο **ή/και** προσβλητικές **εικόνες/φωτογραφίες ή βίντεο**, που στέλνουν σε εσένα ή προσβλητικές εικόνες/φωτογραφίες ή βίντεο που αφορούν εσένα και αποστέλλονται σε άλλους **ή/και τηλεφωνικές κλήσεις** που είναι προσβλητικές, αναστατώνουν ή τηλεφωνούν χωρίς να μιλούν στο κινητό σου τηλέφωνο.

Ειδικότερα, με έχουν εκφοβίσει με:

- ➡ **γραπτά μηνύματα (SMS)** ☐
- ➡ **εικόνες/φωτογραφίες ή βίντεο** ☐
- ➡ **τηλεφωνικές κλήσεις** ☐

5	Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <u>μέσα</u> στο σχολείο;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου μέσα στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
6	Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <u>έξω</u> από το σχολείο;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου έξω από το σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
7	Έχεις εκφοβίσει άλλους μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <u>μέσα</u> στο σχολείο;	<p>Δεν έχω εκφοβίσει άλλους μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>

8	Έχεις εκφοβίσει άλλους μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <u>έξω</u> από το σχολείο;	Δεν έχω εκφοβίσει άλλους μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/> Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/> 2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/> Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/> Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/>
---	---	--

9	Έχεις ακούσει να συμβαίνει εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου μέσα στο σχολείο ή στον κύκλο των φίλων σου τους τελευταίους 2 μήνες;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
10	Αν έχεις ακούσει, το έχεις αναφέρει σε κάποιον (ότι δηλαδή κάποιος εκφοβίζεται μέσω κινητού τηλεφώνου);	Σε καθηγητή/τρια της τάξης <input type="checkbox"/> Σε άλλον ενήλικα στο σχολείο <input type="checkbox"/> Σε γονείς/κηδεμόνες <input type="checkbox"/> Σε φίλους <input type="checkbox"/> Σε κάποιο άλλο άτομο <input type="checkbox"/> Δεν το είπα σε κανέναν <input type="checkbox"/>

11	Κατά τη γνώμη σου ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου <u>σε σύγκριση</u> με το «συνήθη», «συμβατικό» εκφοβισμό (δηλαδή κατά πρόσωπο εκφοβισμό ή με διάδοση φημών, όπως περιγράφηκε στην αρχή)	Έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/> Έχει τις ίδιες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/> Έχει περισσότερες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/> Δεν ξέρω <input type="checkbox"/>
----	---	--



12	Σε ποια τάξη είναι ο μαθητής ή οι μαθητές που σε εκφοβίζουν μέσω κινητού τηλεφώνου;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Στο τμήμα μου <input type="checkbox"/></p> <p>Σε άλλο τμήμα, αλλά της ίδιας τάξης <input type="checkbox"/></p> <p>Σε διαφορετικά τμήματα <input type="checkbox"/></p> <p>Σε μεγαλύτερη τάξη <input type="checkbox"/></p> <p>Σε μικρότερη τάξη <input type="checkbox"/></p> <p>Σε διαφορετικές τάξεις <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν είναι από το σχολείο μου <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω κινητού τηλεφώνου <input type="checkbox"/></p>
13	Σε εκφοβίζουν μέσω κινητού τηλεφώνου αγόρια ή κορίτσια;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως ένα κορίτσι <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλά κορίτσια <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως ένα αγόρι <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλά αγόρια <input type="checkbox"/></p> <p>Από αγόρια και κορίτσια <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω κινητού τηλεφώνου <input type="checkbox"/></p>

14	Από πόσους μαθητές συνήθως εκφοβίζεσαι μέσω κινητού τηλεφώνου;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως από ένα μαθητή <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα 2-3 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα 4-9 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα μεγαλύτερη των 9 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από διαφορετικούς μαθητές ή ομάδες μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω κινητού τηλεφώνου <input type="checkbox"/></p>
15	Πόσο χρονικό διάστημα διήρκεσε ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια 1 ή 2 εβδομάδες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου 1 μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου 6 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου ένα χρόνο <input type="checkbox"/></p> <p>Διαρκεί πολλά χρόνια <input type="checkbox"/></p>
16	Έχεις πει σε κάποιον ότι σε έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω κινητού τηλεφώνου τους τελευταίους 2 μήνες</p> <p>Σε καθηγητή/τρια της τάξης <input type="checkbox"/></p> <p>Σε άλλον ενήλικα στο σχολείο <input type="checkbox"/></p> <p>Σε γονείς/κηδεμόνες <input type="checkbox"/></p> <p>Σε φίλους <input type="checkbox"/></p> <p>Σε κάποιο άλλο άτομο <input type="checkbox"/></p>

		Δεν το είπα σε κανέναν <input type="checkbox"/>
17	Πιστεύεις ότι η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στο σχολείο θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός μέσω κινητού τηλεφώνου;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα κρυφά μέσα στο σχολείο <input type="checkbox"/> Όχι, θα χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα μετά το σχολείο <input type="checkbox"/>

Χρησιμοποιείς το **Διαδίκτυο (Internet)**; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν **ΟΧΙ**, απάντησε **μόνο** στις ερωτήσεις με αριθμό **22, 23, 24, 30**.

#### **Εκφοβισμός μέσω Διαδικτύου (Internet);**

Με **οποιοδήποτε** από τους ακόλουθους τρόπους: προσβλητικά μηνύματα στο **ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)** ή/και σε **χώρο συζήτησης (Chat-room)** ή/και σε προγράμματα **άμεσης επικοινωνίας (Instant Messaging)** όπως MSN Messenger, Yahoo Messenger, ICQ ή παρόμοιες υπηρεσίες μηνυμάτων ή/και σε **ιστοσελίδα (Websites)** όπου διατυπώνονται αρνητικά σχόλια ή αποκαλύπτονται προσωπικές πληροφορίες που σε αφορούν και παρόμοια.

Ειδικότερα, με έχουν εκφοβίσει σε:

- **ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)** ☐
- **χώρο συζήτησης (Chat-room)** ☐
- **πρόγραμμα άμεσης επικοινωνίας (Instant Messaging)** ☐
- **ιστοσελίδα (Websites)** ☐

18	Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <u>μέσα</u> στο σχολείο;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) μέσα στο σχολείο τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
19	Πόσο συχνά σε έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <u>έξω</u> από το σχολείο;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
20	Έχεις εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <u>μέσα</u> στο σχολείο;	<p>Δεν έχω εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>

21	Έχεις εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <u>έξω</u> από το σχολείο;	<p>Δεν έχω εκφοβίσει άλλους μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει συμβεί μόνο 1 ή 2 φορές <input type="checkbox"/></p> <p>2 ή 3 φορές το μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Περίπου 1 φορά την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλές φορές την εβδομάδα <input type="checkbox"/></p>
22	Έχεις ακούσει να συμβαίνει εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (Internet) μέσα στο σχολείο ή στον κύκλο των φίλων σου τους τελευταίους 2 μήνες;	<p>Ναι <input type="checkbox"/></p> <p>Όχι <input type="checkbox"/></p>
23	Αν έχεις ακούσει, το έχεις αναφέρει σε κάποιον [(ότι δηλαδή κάποιος εκφοβίζεται μέσω διαδικτύου (Internet);]	<p>Σε καθηγητή/τρια της τάξης <input type="checkbox"/></p> <p>Σε άλλον ενήλικα στο σχολείο <input type="checkbox"/></p> <p>Σε γονείς/κηδεμόνες <input type="checkbox"/></p> <p>Σε φίλους <input type="checkbox"/></p> <p>Σε κάποιο άλλο άτομο <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν το είπα σε κανέναν <input type="checkbox"/></p>

24	Κατά τη γνώμη σου ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (Internet) <u>σε σύγκριση</u> με το «συνήθη», «συμβατικό» εκφοβισμό	<p>Έχει λιγότερες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει τις ίδιες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/></p> <p>Έχει περισσότερες επιπτώσεις για το θύμα <input type="checkbox"/></p>
----	--	--

		Δεν ξέρω <input type="checkbox"/>
25	Σε ποια τάξη είναι ο μαθητής ή οι μαθητές που σε εκφοβίζουν μέσω διαδικτύου (Internet);	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Στο τμήμα μου <input type="checkbox"/></p> <p>Σε άλλο τμήμα, αλλά της ίδιας τάξης <input type="checkbox"/></p> <p>Σε διαφορετικά τμήματα <input type="checkbox"/></p> <p>Σε μεγαλύτερη τάξη <input type="checkbox"/></p> <p>Σε μικρότερη τάξη <input type="checkbox"/></p> <p>Σε διαφορετικές τάξεις <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν είναι από το σχολείο μου <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω διαδικτύου (Internet) <input type="checkbox"/></p>
26	Σε εκφοβίζουν μέσω διαδικτύου (Internet) αγόρια ή κορίτσια;	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως ένα κορίτσι <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλά κορίτσια <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως ένα αγόρι <input type="checkbox"/></p> <p>Πολλά αγόρια <input type="checkbox"/></p> <p>Από αγόρια και κορίτσια <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω διαδικτύου (Internet) <input type="checkbox"/></p>

27	Από πόσους μαθητές συνήθως εκφοβίζεσαι μέσω διαδικτύου (Internet);	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Κυρίως από ένα μαθητή <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα 2-3 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα 4-9 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από ομάδα μεγαλύτερη των 9 μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Από διαφορετικούς μαθητές ή ομάδες μαθητών <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν ξέρω ποιος με εκφοβίζει μέσω διαδικτύου (Internet) <input type="checkbox"/></p>
28	Πόσο χρονικό διάστημα διήρκεσε ο εκφοβισμός μέσω διαδικτύου (Internet);	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια 1 ή 2 εβδομάδες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου 1 μήνα <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου 6 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Είχε διάρκεια περίπου ένα χρόνο <input type="checkbox"/></p> <p>Διαρκεί πολλά χρόνια <input type="checkbox"/></p>

29	Έχεις πει σε κάποιον ότι σε έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet);	<p>Δεν με έχουν εκφοβίσει μέσω διαδικτύου (Internet) τους τελευταίους 2 μήνες <input type="checkbox"/></p> <p>Σε καθηγητή/τρια της τάξης <input type="checkbox"/></p> <p>Σε άλλον ενήλικα στο σχολείο <input type="checkbox"/></p> <p>Σε γονείς/κηδεμόνες <input type="checkbox"/></p>
----	---	--

		Σε φίλους <input type="checkbox"/> Σε κάποιο άλλο άτομο <input type="checkbox"/> Δεν το είπα σε κανέναν <input type="checkbox"/>
30	Πιστεύεις ότι η απαγόρευση της χρήσης του Διαδικτύου (Internet) στο σχολείο θα οδηγήσει στο να σταματήσει ο εκφοβισμός μέσω Διαδικτύου (Internet);	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι, οι μαθητές θα χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο (Internet), όταν οι καθηγητές δεν τους βλέπουν <input type="checkbox"/> Όχι, θα χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο μετά το σχολείο <input type="checkbox"/>

**Παρακάτω χρειάζεται να διαβάσεις προσεκτικά τις προτάσεις και να κυκλώσεις τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα σε σένα.**

1. Ο φίλος μου κι εγώ περνάμε μαζί πολύ από τον ελεύθερο χρόνο μας.  
 Δεν ισχύει    Ισχύει λίγο    Ισχύει αρκετά    Ισχύει πολύ    Ισχύει πάρα πολύ  
 1                    2                    3                    4                    5
2. Ο φίλος μου, μου δίνει συμβουλές όταν χρειάζομαι.  
 Δεν ισχύει    Ισχύει λίγο    Ισχύει αρκετά    Ισχύει πολύ    Ισχύει πάρα πολύ  
 1                    2                    3                    4                    5
3. Ο φίλος μου κι εγώ κάνουμε πράγματα μαζί.  
 Δεν ισχύει    Ισχύει λίγο    Ισχύει αρκετά    Ισχύει πολύ    Ισχύει πάρα πολύ  
 1                    2                    3                    4                    5
4. Ο φίλος μου κι εγώ, βοηθάμε ο ένας τον άλλο.  
 Δεν ισχύει    Ισχύει λίγο    Ισχύει αρκετά    Ισχύει πολύ    Ισχύει πάρα πολύ  
 1                    2                    3                    4                    5
5. Ακόμα κι όταν διαφωνούμε ή μαλώνουμε για κάτι με τον φίλο μου, παραμένουμε φίλοι.  
 Δεν ισχύει    Ισχύει λίγο    Ισχύει αρκετά    Ισχύει πολύ    Ισχύει πάρα πολύ  
 1                    2                    3                    4                    5



6. Ο φίλος μου και εγώ παίζουμε μαζί στο διάλειμμα.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
7. Αν τα άλλα παιδιά με ενοχλούσαν, ο φίλος μου θα με βοηθούσε.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
8. Μπορώ να εμπιστευόμαι τον φίλο μου και να στηρίζομαι σ' αυτόν.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
9. Ο φίλος μου με βοηθά όταν έχω δυσκολίες με κάτι.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
10. Αν ο φίλος μου έπρεπε να μετακομίσει μακριά θα μου έλειπε.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
11. Αν δεν μπορώ να βρω τον τρόπο, για να κάνω κάτι, ο φίλος μου, μου δείχνει πως.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
12. Δεν υπάρχει τίποτα που θα σταματούσε εμένα και τον φίλο μου από το να είμαστε φίλοι.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
13. Όταν εγώ και ο φίλος μου διαφωνούμε για κάτι, μπορεί να με στενοχωρήσει.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
14. Αν δε συναντηθώ με τον φίλο μου για λίγο καιρό, μου λείπει πραγματικά.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
15. Αν κάποιο παιδί προσπαθούσε να με χτυπήσει, ο φίλος μου θα με βοηθούσε.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5
16. Μαλώνω με τον φίλο μου.  
 Δεν ισχύει 1    Ισχύει λίγο 2    Ισχύει αρκετά 3    Ισχύει πολύ 4    Ισχύει πάρα πολύ 5

17. Ο φίλος μου θα με υποστήριζε, αν κάποιο άλλο παιδί με πείραζε.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
18. Όταν έχουμε ελεύθερο χρόνο στο σχολείο, όπως διάλειμμα ή κενό, ο φίλος μου κι εγώ κάνουμε κάτι μαζί ή περνάμε ώρα μαζί.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
19. Αν έχω κάποιο πρόβλημα στο σχολείο ή στο σπίτι, μπορώ να μιλήσω στον φίλο μου γι' αυτό.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
20. Ο φίλος μου με πειράζει ή με ενοχλεί, ακόμη κι όταν του ζητάω να μην το κάνει.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
21. Αν ξεχνούσα το κολατσιό μου ή χρειαζόμουν λίγα χρήματα, ο φίλος μου θα μου δάνειζε.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
22. Ακόμη και αν ζητούσα συγγνώμη έπειτα από έναν καβγά, ο φίλος μου θα συνέχιζε να είναι θυμωμένος μαζί μου.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
23. Ο φίλος μου με βοηθά σε δουλειές που είναι δύσκολες ή χρειάζονται δύο άτομα.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
24. Ο φίλος μου και εγώ πηγαίνουμε ο ένας στο σπίτι του άλλου μετά το σχολείο ή τα Σαββατοκύριακα.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
25. Ο φίλος μου και εγώ απλά καθόμαστε και μιλάμε για πράγματα όπως το σχολείο, τα σπορ και άλλα πράγματα που μας αρέσουν.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |

26. Αν έχω απορίες για κάτι, ο φίλος μου με βοηθά να βρω κάποιες απαντήσεις.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
27. Ακόμη και αν οι άλλοι άνθρωποι σταματούσαν να με συμπαθούν, ο φίλος μου θα παρέμενε φίλος μου.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
28. Ο φίλος μου θα με βοηθούσε αν το χρειαζόμουν.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
29. Αν με ενοχλεί κάτι, μπορώ να το πω στον φίλο μου, ακόμη κι αν είναι κάτι που δεν μπορώ να πω σε άλλους ανθρώπους.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
30. Όταν έχω να κάνω κάτι δύσκολο, μπορώ να στηριχτώ στον φίλο μου για βοήθεια.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
31. Αν ο φίλος μου ή εγώ κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον έναν από εμάς, μπορούμε να τα ξαναβρούμε εύκολα και να γίνουμε πάλι φίλοι.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
32. Ο φίλος μου και εγώ διαφωνούμε συχνά.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
33. Ο φίλος μου και εγώ διαφωνούμε για πολλά πράγματα.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
34. Αν ο φίλος μου και εγώ καβγαδίσουμε ή διαφωνήσουμε, ζητούμε συγγνώμη και τα βρίσκουμε αμέσως.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |
35. Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με τον φίλο μου.
- |            |             |               |             |                  |
|------------|-------------|---------------|-------------|------------------|
| Δεν ισχύει | Ισχύει λίγο | Ισχύει αρκετά | Ισχύει πολύ | Ισχύει πάρα πολύ |
| 1          | 2           | 3             | 4           | 5                |

36. Σκέφτομαι τον φίλο μου ακόμη και όταν δεν είμαστε μαζί.

Δεν ισχύει	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει πάρα πολύ
1	2	3	4	5

**Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και σημείωσε x στο κουτάκι που ταιριάζει καλύτερα σε σένα.**

**Θυμήσου πώς ήσουν και ένιωθες τις 2 τελευταίες εβδομάδες**

**Ερώτηση 1**

- ☐ Νιώθω κάπου κάπου λυπημένος
- ☐ Νιώθω πολλές φορές λυπημένος
- ☐ Νιώθω όλη την ώρα λυπημένος

**Ερώτηση 5**

- ☐ Είμαι πάντα κακός
- ☐ Είμαι πολλές φορές κακός
- ☐ Είμαι κάπου κάπου κακός

**Ερώτηση 2**

- ☐ Τίποτα δεν θα μου πάει ποτέ καλά
- ☐ Δεν είμαι σίγουρος αν τα πράγματα θα μου πάνε καλά
- ☐ Τα πράγματα θα μου πάνε καλά

**Ερώτηση 6**

- ☐ Κάπου κάπου μου περνάει από το μυαλό ότι μου συμβαίνουν άσχημα πράγματα
- ☐ Ανησυχώ ότι θα μου συμβούν άσχημα πράγματα
- ☐ Είμαι σίγουρος ότι θα μου συμβούν τρομερά και φοβερά πράγματα

**Ερώτηση 3**

- ☐ Κάνω τα περισσότερα πράγματα σωστά
- ☐ Κάνω πολλά πράγματα λάθος
- ☐ Κάνω τα πάντα λάθος

**Ερώτηση 7**

- ☐ Μισώ τον εαυτό μου
- ☐ Δεν μου αρέσει ο εαυτός μου
- ☐ Μου αρέσει ο εαυτός μου

**Ερώτηση 4**

- ☐ Περνάω καλά με πολλά πράγματα
- ☐ Περνάω καλά με κάποια πράγματα
- ☐ Δεν περνάω με τίποτα καλά

**Ερώτηση 8**

- ☐ Για οτιδήποτε άσχημο συμβαίνει φταίω εγώ
- ☐ Για πολλά άσχημα πράγματα που συμβαίνουν φταίω εγώ
- ☐ Συνήθως δε φταίω εγώ για ότι άσχημο συμβαίνει

**Ερώτηση 10**

- ☐ Νιώθω την ανάγκη να κλαίω κάθε μέρα
- ☐ Νιώθω την ανάγκη να κλαίω πολλές μέρες
- ☐ Νιώθω την ανάγκη να κλαίω κάπου κάπου

**Ερώτηση 15**

- ☐ Πρέπει να πιέζω τον εαυτό μου συνέχεια για να κάνω τα μαθήματά μου
- ☐ Πρέπει να πιέζω τον εαυτό μου πολλές φορές για να κάνω τα μαθήματά μου
- ☐ Δεν είναι μεγάλο πρόβλημα να κάνω τα μαθήματά μου

**Ερώτηση 11**

- ☐ Όλη την ώρα με ενοχλούν κάποια πράγματα
- ☐ Πολλές φορές με ενοχλούν κάποια πράγματα
- ☐ Κάπου κάπου με ενοχλούν κάποια πράγματα

**Ερώτηση 16**

- ☐ Δυσκολεύομαι να κοιμηθώ κάθε βράδυ
- ☐ Δυσκολεύομαι να κοιμηθώ πολλά βράδια
- ☐ Κοιμάμαι αρκετά καλά

**Ερώτηση 12**

- ☐ Μου αρέσει να είμαι με ανθρώπους
- ☐ Πολλές φορές δεν μου αρέσει να είμαι με ανθρώπους
- ☐ Δεν μου αρέσει καθόλου να είμαι με ανθρώπους

**Ερώτηση 17**

- ☐ Κάπου κάπου νιώθω κουρασμένος
- ☐ Πολλές μέρες νιώθω κουρασμένος
- ☐ Όλη την ώρα νιώθω κουρασμένος

**Ερώτηση 13**

- ☐ Δεν μπορώ να πάρω απόφαση για κάποια πράγματα
- ☐ Είναι πολύ δύσκολο να πάρω απόφαση για κάποια πράγματα
- ☐ Παίρνω εύκολα απόφαση για κάποια πράγματα

**Ερώτηση 18**

- ☐ Τις περισσότερες μέρες δεν έχω διάθεση να φάω
- ☐ Πολλές μέρες δεν έχω διάθεση να φάω
- ☐ Τρώω αρκετά καλά

**Ερώτηση 14**

- ☐ Η εμφάνισή μου είναι καλή
- ☐ Υπάρχουν μερικά άσχημα πράγματα στην εμφάνισή μου
- ☐ Η εμφάνισή μου είναι άσχημη

**Ερώτηση 19**

- ☐ Γενικά δε με απασχολούν διάφοροι πόνοι
- ☐ Πολλές φορές με απασχολούν διάφοροι πόνοι
- ☐ Όλη την ώρα με απασχολούν διάφοροι πόνοι

**Ερώτηση 20**

- ☐ Δεν νιώθω μόνος
- ☐ Νιώθω μόνος πολλές φορές
- ☐ Νιώθω μόνος όλη την ώρα

**Ερώτηση 24**

- ☐ Δεν μπορώ ποτέ να είμαι τόσο καλός όσο τα άλλα παιδιά
- ☐ Μπορώ να είμαι τόσο καλός όσο τα άλλα παιδιά εάν το θελήσω
- ☐ Είμαι τόσο καλός όσο και τα άλλα παιδιά

**Ερώτηση 21**

- ☐ Ποτέ δεν περνάω καλά στο σχολείο
- ☐ Μόνο κάπου κάπου περνάω καλά στο σχολείο
- ☐ Πολλές φορές περνάω καλά στο σχολείο

**Ερώτηση 25**

- ☐ Κανείς δεν με αγαπάει πραγματικά
- ☐ Δεν είμαι σίγουρος αν κάποιος μ' αγαπάει
- ☐ Είμαι σίγουρος ότι κάποιος μ' αγαπάει

**Ερώτηση 22**

- ☐ Έχω πάρα πολλούς φίλους
- ☐ Έχω μερικούς φίλους αλλά εύχομαι να είχα περισσότερους
- ☐ Δεν έχω καθόλου φίλους

**Ερώτηση 26**

- ☐ Συνήθως, κάνω αυτό που μου λένε
- ☐ Τις περισσότερες φορές δεν κάνω αυτό που μου λένε
- ☐ Ποτέ δεν κάνω αυτό που μου λένε

**Ερώτηση 23**

- ☐ Τα πάω καλά με τα μαθήματα
- ☐ Δεν τα πάω τόσο καλά με τα μαθήματα όπως πριν
- ☐ Τα πάω πολύ άσχημα σε μαθήματα που παλιότερα συνήθιζα να είμαι καλός

**Ερώτηση 27**

- ☐ Τα πάω καλά με τους ανθρώπους
- ☐ Μπλέκω σε καυγάδες πολλές φορές
- ☐ Μπλέκω σε καυγάδες όλη την ώρα

**Παρακάτω είναι μία λίστα δηλώσεων αναφορικά με τα γενικά συναισθήματα για τον εαυτό σου. Κύκλωσε τον αντίστοιχο αριθμό σύμφωνα με την κλίμακα που παρατίθεται παρακάτω.**

	Έντονα Συμφωνώ	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Έντονα Διαφωνώ
1. Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	3	2	1	0
2. Μερικές φορές πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.	0	1	2	3
3. Νιώθω ότι έχω ένα αριθμό καλών ικανοτήτων.	3	2	1	0
4. Είμαι ικανός/η να κάνω πράγματα εξίσου με τους περισσότερους ανθρώπους.	3	2	1	0
5. Νιώθω ότι δεν έχω αρκετά, για τα οποία να είμαι περήφανος/η.	0	1	2	3
6. Και βέβαια νιώθω άχρηστος/η μερικές φορές.	0	1	2	3
7. Νιώθω ότι είμαι ένα άτομο με αξία, τουλάχιστον σε ένα ίσο επίπεδο με τους άλλους.	3	2	1	0
8. Μακάρι να μπορούσα να έχω περισσότερη εκτίμηση για τον εαυτό μου.	0	1	2	3
9. Γενικά έχω την τάση να νιώθω ότι είμαι μία αποτυχία.	0	1	2	3
10. Παίρνω μία θετική στάση προς τον εαυτό μου.	3	2	1	0